

Relatório de Estágio Profissional

**PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Maria de Lurdes Tristão Ávila Carvalho

Paula Dias Azevedo Albuquerque Coelho

Porto, setembro 2016

Ficha de catalogação

Coelho, P. (2016). Relatório de Estágio Profissional. Perceção dos Alunos Face à Importância da Disciplina de Educação Física. Porto: P. Coelho. Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PERCEÇÕES, ALUNOS, GÉNERO, CICLOS DE ENSINO, CONTEXTOS ESCOLARES.

DEDICATÓRIA

À Miguela,
meu primeiro rebento, meu tesouro!

AGRADECIMENTOS

As palavras ganham um novo sentido quando não se tornam previsíveis...quando inquietam o pensamento. E tornam-se sempre, mas sempre, insuficientes quando com elas queremos dizer o que nos vai para lá da alma...como agora.

A realização deste trabalho, que embora seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, teve a colaboração valiosa de diversas pessoas, sem as quais, decerto, mais esta grande etapa da minha vida se tornava mais difícil. Como tal, estas não poderiam deixar de constar num documento com a importância que este se reveste, que inscreverá em si um ano especial, tornando-se por isso mesmo, especial também. Desta forma, chegado este momento, quero exprimir de forma bem vincada o meu profundo e sentido agradecimento, bem como o reconhecimento e gratidão a todos que se dispuseram a ajudar-me, deixando assim a minha palavra de apreço e consideração:

Antes de todos, às pessoas mais importantes da minha vida. À minha família: mãe, pai e irmão pelo apoio incondicional que sempre me deram em todas as “aventuras” que me propus. Nunca desistiram de mim e se habituaram à minha ausência, fazendo sempre tudo para o meu bem. Sei que estão orgulhosos de mim por ter concluído mais esta etapa, e este trabalho é em parte para vós. Um grande beijo por todo o apoio, incentivo, segurança, confiança, alegria e positivismo que me transmitem sempre, e pela confiança que me incutiram ao longo dos meus 34 anos de vida. Sei que é a vós que devo o facto de ser aquilo que sou hoje.

À Professora Doutora Lurdes Ávila, por assumir a orientação deste trabalho. Apesar da distância, pela amizade, apoio, total disponibilidade e profissionalismo na sua análise crítica do meu trabalho. Um grato reconhecimento que não cabe nas palavras, pela diferença com que assinou e intensamente viveu este projeto.

À minha colega Carla Nunes, por mais este desafio conjunto, pelo companheirismo e por toda a ajuda prestada, por todo o interesse e boa disposição demonstrados em todos os momentos.

Ao Grupo de Educação Física da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, que sempre me apoiou no que fosse necessário para que este fosse um ano de sucesso. Um Abraço. Foi um prazer trabalhar convosco. E a toda comunidade escolar que me recebeu com tanta amabilidade.

Às Escolas Básica e Secundária Tomás de Borba e Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade e seus representantes pela disponibilidade para incluir a amostra deste trabalho, tão essencial. Agradeço principalmente, a cada aluno e respetivo Encarregado de Educação que aceitou participar nesta pesquisa.

E muito especialmente tenho de agradecer ao dono do meu coração, ao Tiago. Companheiro, namorado, amigo e papá do nosso primeiro rebento, que conforme prometido me apoiou nos bons e nos menos bons momentos, suportou as minhas faltas de atenção para com ele, para com a nossa filhota (ainda no meu útero) e para com a nossa casa e que me foi ajudando dentro do que lhe era possível. Pela paciência e impaciência, pela minha frequente presença ausente (mais uma vez), pela tolerância, por todo o amor e carinho e toda a confiança em mim depositada, pela ajuda e motivação, pela companhia. Por tudo! Obrigada meu amor.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIX
ÍNDICE DE ORGANOGRAMAS	XXI
RESUMO.....	XXIII
ABSTRACT.....	XXV
LISTA DE ABREVIATURAS	XXVII
1.INTRODUÇÃO	- 1 -
2.DIMENSÃO PESSOAL.....	- 5 -
3.ENQUADRAMENTO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	- 23 -
3.1.SER PROFESSOR	- 23 -
3.2.A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	- 26 -
3.3.CONTEXTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL	- 29 -
3.3.1.O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	- 30 -
3.3.1.1.O QUE EU PENSAVA QUE ERA O ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	- 32 -
3.3.1.2.O QUE FOI REALMENTE O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	- 34 -
3.3.1.3.A ESCOLA	- 37 -
3.3.1.4.AS AULAS.....	- 38 -
3.3.1.5.AS ATIVIDADES	- 43 -
3.3.1.6.AS PESSOAS.....	- 47 -
3.3.1.6.1.OS COLEGAS DE ESTÁGIO.....	- 48 -
3.3.1.6.2.OS ORIENTADORES.....	- 49 -

3.3.1.6.3.Os FUNCIONÁRIOS, OS PROFESSORES, O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, O CONSELHO EXECUTIVO	- 51 -
3.3.1.6.4.Os ALUNOS	- 53 -
3.3.1.6.5.EU	- 54 -
3.3.2.A ESCOLA SECUNDÁRIA JERÓNIMO EMILIANO DE ANDRADE DE 2006 A 2015 ..	- 55 -
3.3.2.1.A ESCOLA	- 55 -
3.3.2.2.O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	- 57 -
3.3.2.3.Os ALUNOS.....	- 60 -
3.3.2.4.DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	- 61 -
3.3.3.A ESCOLA BÁSICA SECUNDÁRIA TOMÁS DE BORBA 2015/2016.....	- 64 -
3.3.3.1.CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA TOMÁS DE BORBA E DO MEIO ENVOLVENTE	- 65 -
3.3.3.1.1.LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	- 65 -
3.3.3.1.2.ÁREA PEDAGÓGICA.....	- 66 -
3.3.3.1.3.O PATRONO DA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA TOMÁS DE BORBA..	- 70 -
3.3.3.1.4.ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA TOMÁS DE BORBA.....	- 72 -
3.3.3.1.5.POPULAÇÃO ESCOLAR.....	- 72 -
3.3.3.1.5.1.MATRÍCULAS 2015/2016	- 72 -
3.3.3.1.5.2.CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.....	- 75 -
3.3.3.1.6.RECURSOS HUMANOS.....	- 76 -
3.3.3.1.6.1.PESSOAL DOCENTE	- 76 -
3.3.3.1.6.2.PESSOAL NÃO DOCENTE	- 77 -
3.3.3.1.7.PROJETOS/PROGRAMAS DE ESCOLA	- 77 -
3.3.3.1.7.1.A NOSSA SALA.....	- 81 -
3.3.3.1.7.2.ASSEMBLEIAS DE TURMA.....	- 82 -

3.3.3.1.7.3.ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES E ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO DA TOMÁS DE BORBA NO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES	- 82 -
3.3.3.1.7.4.ATIVIDADES DESPORTIVAS ESCOLARES	- 83 -
3.3.3.1.7.5.BRINCAR COM AS PALAVRAS	- 84 -
3.3.3.1.7.6.CURSOS DE FORMAÇÃO VOCACIONAL	- 85 -
3.3.3.1.7.7.EU PRECISO! PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	- 86 -
3.3.3.1.7.8.EXPLICAS – APOIO PEDAGÓGICO	- 86 -
3.3.3.1.7.9.GABINETE DE SAÚDE ESCOLAR.....	- 87 -
3.3.3.1.7.10.GABINETE DE TRIAGEM.....	- 87 -
3.3.3.1.7.11.GESTÃO CURRICULAR	- 88 -
3.3.3.1.7.12.INICIAÇÃO À PROGRAMAÇÃO	- 89 -
3.3.3.1.7.13.OPERAÇÃO ESCOLA LIMPA.....	- 90 -
3.3.3.1.7.14.PROGRAMA ÂNCORA	- 90 -
3.3.3.1.7.15.PROGRAMA DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	- 91 -
3.3.3.1.7.16.PROGRAMA DE TUTORIA – PAIS E ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE TUTORIA.....	- 92 -
3.3.3.1.7.17.PROGRAMA <i>FÉNIX</i> AÇORES.....	- 94 -
3.3.3.1.7.18.PROGRAMA <i>REATIVAR</i> - CÁRITAS	- 95 -
3.3.3.1.7.19.PROJETO 3D	- 96 -
3.3.3.1.7.20.PROJETO DE APOIO EDUCATIVO PÓS-LETIVO.....	- 96 -
3.3.3.1.7.21.PROJETO LUPA	- 98 -
3.3.3.1.7.22.SALA <i>SCOOL</i>	- 99 -
3.3.3.1.8.DEPARTAMENTOS CURRICULARES	- 100 -
3.3.3.1.8.1.DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO	- 101 -
3.3.3.1.8.1.1.CARACTERIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DESPORTIVAS	- 102 -
3.3.3.1.8.1.1.1.O PAVILHÃO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 103 -

3.3.3.1.8.1.1.2.A SALA DE JUDO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 104 -
3.3.3.1.8.1.1.3.O GINÁSIO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA	- 104 -
3.3.3.1.8.1.1.4.A ARRECADAÇÃO DO PAVILHÃO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA	- 106 -
3.3.3.1.8.1.1.5.OS BALNEÁRIOS DO PAVILHÃO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 106 -
3.3.3.1.8.1.1.6.A PISCINA DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 107 -
3.3.3.1.8.1.1.7.A SALA TEÓRICA DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 108 -
3.3.3.1.8.1.1.8.O GABINETE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 109 -
3.3.3.1.8.1.1.9.O CAMPO SINTÉTICO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 110 -
3.3.3.1.8.1.1.10.O POLIDESPORTIVO COBERTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA	- 110 -
3.3.3.1.8.1.1.11.BALNEÁRIOS DO POLIDESPORTIVO COBERTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 111 -
3.3.3.1.8.1.1.12.ARRECADAÇÕES DO POLIDESPORTIVO COBERTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 111 -
3.3.3.1.8.1.1.13.A PISTA DE ATLETISMO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 112 -
3.3.3.1.8.1.1.14.SECTOR DE LANÇAMENTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 113 -
3.3.3.1.8.1.1.15.PISTAS DE SALTOS DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA.....	- 113 -
3.3.3.1.9.OS ALUNOS.....	- 114 -
3.3.3.1.10.DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	- 117 -

3.3.3.1.10.1.PLANO ANUAL DE ATIVIDADES	- 122 -
4.PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA-	127 -
4.1.RESUMO	- 127 -
4.2.INTRODUÇÃO	- 128 -
4.3.ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 131 -
4.3.1. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	- 131 -
4.3.2.CONCEITOS	- 138 -
4.3.2.1.EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO	- 138 -
4.3.2.2.ATITUDES E PERCEÇÕES	- 143 -
4.3.3.INVESTIGAÇÃO	- 146 -
4.3.3.1.EM PORTUGAL.....	- 146 -
4.3.3.2.NO ESTRANGEIRO	- 157 -
4.4.OBJETIVOS	- 162 -
4.5.METODOLOGIA	- 163 -
4.5.1.AMOSTRA	- 163 -
4.5.2.INSTRUMENTO.....	- 164 -
4.5.3.PROCEDIMENTOS.....	- 166 -
4.5.4.ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	- 166 -
4.6.1.ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	- 167 -
4.6.2.ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EF, EM FUNÇÃO DO GÉNERO.....	- 183 -
4.6.3.ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EF, EM FUNÇÃO DOS CICLOS DE ENSINO	- 193 -
4.6.4.ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EF, EM FUNÇÃO DE DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES	- 205 -
4.7.CONCLUSÕES.....	- 211 -
4.8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 215 -

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	- 223 -
6.BIBLIOGRAFIA	- 227 -
7.ANEXOS	XXIX

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea da ESVN	- 37 -
Figura 2 – Entrada principal da ESVN	- 38 -
Figura 3 – Vista aérea da ESJEA	- 55 -
Figura 4 – Entrada principal da ESJEA.....	- 56 -
Figura 5 – Mapa da Ilha Terceira	- 65 -
Figura 6 – Vista aérea da EBSTB	- 66 -
Figura 7 – Entrada principal da EBSTB	- 67 -
Figura 8 – Tomás de Borba	- 71 -
Figura 9 – Interior do Pavilhão do CDTB1	- 103 -
Figura 10 – Interior do Pavilhão do CDTB2.....	- 103 -
Figura 11 – Interior da Sala de Judo do CDTB1	- 104 -
Figura 12 - Interior da Sala de Judo do CDTB2.....	- 104 -
Figura 13 – Interior do Ginásio do CDTB1	- 104 -
Figura 14 – Interior do Ginásio do CDTB2	- 105 -
Figura 15 – Interior do Ginásio do CDTB3	- 105 -
Figura 16 – Interior do Ginásio do CDTB4	- 105 -
Figura 17 – Interior da Arrecadação do Pavilhão do CDTB	- 106 -
Figura 18 – Interior dos Balneários do Pavilhão do CDTB1.....	- 106 -
Figura 19 – Interior dos Balneários do Pavilhão do CDTB2.....	- 107 -
Figura 20 – Entrada Balneários do Pavilhão do CDTB3.....	- 107 -
Figura 21 – Interior da Piscina do CDTB1.....	- 107 -
Figura 22 – Interior da Piscina do CDTB2.....	- 108 -
Figura 23 – Interior da Sala Teórica do CDTB	- 108 -
Figura 24 – Interior do Gabinete de EF e Desporto do CDTB1.....	- 109 -
Figura 25 – Interior do Gabinete de EF e Desporto do CDTB2.....	- 109 -
Figura 26 – Campo Sintético do CDTB	- 110 -
Figura 27 – Polidesportivo Coberto do CDTB	- 110 -
Figura 28 – Interior dos Balneários do Polidesportivo Coberto do CDTB1	- 111 -
Figura 29 – Interior dos Balneários do Polidesportivo Coberto do CDTB2	- 111 -
Figura 30 – Interior da Arrecadação direita do Polidesportivo Coberto do CDTB1	- 111 -
Figura 31 – Interior da Arrecadação esquerda do Polidesportivo Coberto do CDTB2	- 112 -

Figura 32 – Pista de Atletismo do CDTB1	- 112 -
Figura 33 – Pista de Atletismo do CDTB2	- 112 -
Figura 34 – Sector de Lançamento do CDTB.....	- 113 -
Figura 35 – Pista de Saltos 1 do CDTB	- 113 -
Figura 36 – Pista de Saltos 2 do CDTB	- 114 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra.....	- 164 -
Tabela 2 – Sentimento dos alunos perante a disciplina de EF.....	- 167 -
Tabela 3 – Escolha opcional da disciplina de EF.	- 169 -
Tabela 4 – Perceção quanto à suficiência da frequência semanal das aulas de EF.....	- 169 -
Tabela 5 – Perceção sobre as condições dos espaços físicos das aulas de EF.	- 170 -
Tabela 6 – Perceção sobre as condições dos materiais das aulas de EF.	- 171 -
Tabela 7 – Perceção dos objetivos da disciplina de EF.	- 172 -
Tabela 8 – Perceção do significado das aprendizagens nas aulas de EF.	- 174 -
Tabela 9 – Perceção do grau de importância atribuída aos objetivos das aulas de EF.	- 175 -
Tabela 10 – Perceção das técnicas e atividades percebidas como mais e menos importantes nos currículos de EF.....	- 176 -
Tabela 11 – Perceção dos aspetos referentes à agradabilidade nas aulas de EF.....	- 177 -
Tabela 12 – Perceção dos aspetos referentes à desagradabilidade nas aulas de EF.	- 179 -
Tabela 13 – Perceção da importância da EF relativamente às outras disciplinas académicas.....	- 180 -
Tabela 14 – Perceção sobre a preferência da EF relativamente às outras disciplinas académicas.	- 181 -
Tabela 15 – Classificação final da disciplina de EF no ano letivo 2014/2015.	- 182 -
Tabela 16 – Caracterização dos alunos nos diferentes ciclos de ensino em função do género.....	- 183 -
Tabela 17 – Idade dos alunos na nossa amostra em função do género.	- 184 -
Tabela 18 – Número de alunos pertencentes a cada escola em função do género.	- 184 -
Tabela 19 – Sentimento dos alunos perante a disciplina de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test)	- 185 -
Tabela 20 – Escolha opcional da disciplina de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test) ...	- 186 -
Tabela 21 – Perceção quanto à suficiência da frequência semanal das aulas de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test).....	- 187 -
Tabela 22 – Perceção sobre as condições dos espaços físicos das aulas de EF, em função do género. $p \leq 0,05$ (T-test).....	- 187 -
Tabela 23 – Perceção das técnicas e atividades percebidas como menos importantes nos currículos de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test)	- 188 -

Tabela 24 – Percepção dos aspetos referentes à agradabilidade nas aulas de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test).....	- 189 -
Tabela 25 – Percepção dos aspetos referentes à desagradabilidade nas aulas de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test).....	- 190 -
Tabela 26 – Percepção da importância da EF relativamente às outras disciplinas académicas, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test).....	- 191 -
Tabela 27 – Percepção da preferência da EF relativamente às outras disciplinas académicas, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test).....	- 192 -
Tabela 28 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função do género e dos ciclos de ensino.....	- 194 -
Tabela 29 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função da idade e dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA).....	- 194 -
Tabela 30 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função das escolas e dos ciclos de ensino.....	- 195 -
Tabela 31 – Sentimento dos alunos perante a disciplina de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA)	- 195 -
Tabela 32 – Escolha opcional da disciplina de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA)	- 196 -
Tabela 33 – Percepção sobre as condições dos espaços físicos das aulas de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA)	- 197 -
Tabela 34 – Percepção sobre as condições dos materiais das aulas de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA).....	- 198 -
Tabela 35 – Percepção dos aspetos referentes à agradabilidade nas aulas de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA)	- 199 -
Tabela 36 – Percepção dos aspetos referentes à desagradabilidade nas aulas de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA)	- 201 -
Tabela 37 – Percepção da importância da EF relativamente às outras disciplinas académicas, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA).....	- 202 -
Tabela 38 – Classificação final da disciplina de EF no ano letivo 2014/2015, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA)	- 203 -
Tabela 39 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função do género e dos diferentes contextos escolares.....	- 205 -

Tabela 40 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função dos ciclos de ensino e dos diferentes contextos escolares.....	- 206 -
Tabela 41 – Caracterização da idade em função de diferentes contextos escolares. $p \leq 0.05$ (T-test)	- 206 -
Tabela 42 – Percepção sobre as condições dos espaços físicos das aulas de EF, em função de diferentes contextos escolares. $p \leq 0.05$ (T-test)	- 207 -
Tabela 43 – Percepção sobre as condições dos materiais das aulas de EF, em função de diferentes contextos escolares. $p \leq 0.05$ (T-test).	- 208 -
Tabela 44 – Percepção do grau de importância atribuída aos objetivos das aulas de EF, em função de diferentes contextos escolares. $p \leq 0.05$ (T-test).....	- 209 -
Tabela 45 – Classificação final da disciplina de EF no ano anterior (2014/2015), em função de diferentes contextos escolares. $P \leq 0.05$ (T-test)	- 210 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por escalões de rendimento	- 76 -
--	--------

ÍNDICE DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Estrutura Organizacional da EBSTB.....	- 72 -
--	--------

RESUMO

A realização deste relatório enquadra-se no âmbito do Estágio Profissional o qual está inserido no segundo ano do 2º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O presente documento visa documentar de forma crítica e reflexiva todo um percurso profissional, exercido durante 10 anos como professora de Educação Física.

O trabalho encontra-se estruturado em cinco grandes capítulos: (1) Introdução, onde se realiza um enquadramento do relatório, mencionando os seus objetivos, uma breve contextualização e respetiva organização; (2) Dimensão Pessoal, narrando um percurso de vida, recordando momentos pessoais marcantes que influenciaram, quer a escolha de ser professora, quer a vida profissional; (3) Enquadramento e Realização da Prática Profissional, sendo relatada toda a experiência profissional enquanto professora, reportando a sua intervenção no processo ensino e aprendizagem, ao longo de todo o percurso, desde o estágio pedagógico até aos dias de hoje; (4) A Perceção dos Alunos face à Importância da Disciplina de Educação Física, tema do estudo investigação-ação, tendo como objetivo averiguar como os jovens percebem, sentem e, conseqüentemente avaliam a disciplina de Educação Física, de forma a melhorar as suas disposições para com a disciplina, destacando-se como principal conclusão o facto da disciplina de Educação Física ser do agrado da maioria dos alunos inquiridos; (5) Considerações Finais, onde é feita uma síntese do contributo deste trabalho enquanto professora assim como respetivas perspetivas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PERCEÇÕES, ALUNOS, GÉNERO, CICLOS DE ENSINO, CONTEXTOS ESCOLARES.

ABSTRACT

This report was completed as part of the Professional Internship, which is inserted into the second year of the 2nd cycle of studies leading up to a Master Degree in the Teaching of Physical Education in Elementary, Middle and High Schools. The purpose of this document is to critically and reflectively review and document my professional as a Physical Education teacher in the past 10 years.

The report is divided into five main chapters: (1) Introduction, which includes a description of the report, its goals, a brief contextualization and the way it is organized; (2) Personal Perspective, which narrates a life journey, remembering significant personal moments that influenced both my decision to become a teacher and to lead my professional life in the field; (3) Professional Execution Framework and Performance, which includes all of my professional experience as a teacher, reporting my intervention in the process of teaching and learning, throughout the years from the first internship to the present day; (4) Students' Perception of the importance of Physical Education as a Subject, as the subject of the study of research/action, which objective is to capture how students perceive, feel and hence act towards Physical Education, in order to improve their attitude towards the subject. The main conclusion that was reached is the fact that most students include in the study enjoy Physical Education as a subject in school; (5) Final Considerations, which include a summary of the contributions of this report while working as a teacher, as well as future perspectives.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PERCEPTIONS, STUDENTS, GENDER, CYCLES OF EDUCATION, SCHOOL CONTEXTS.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAIT - Associação Amigos dos Animais da Ilha Terceira

ADE´s - Atividades Desportivas Escolares

ADREP - Associação Desportiva Recreativa Escolar Praiense

AE - Associação de estudantes

APEETB - Associação de Pais e Encarregados de Educação Tomás de Borba

CDTB - Complexo Desportivo Tomás de Borba

CE - Conselho Executivo

CMPV - Câmara Municipal da Praia da Vitória

CRER - Cursos de Recuperação do Ensino Regular

DGE - Direção Geral da Educação

DOV - Programa Despiste e Orientação Vocacional

DRD - Direção Regional do Desporto

DRE - Direção Regional da Educação

DT - Diretora da Turma

EB1/JI - Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância

EBSTB - Escola Básica e Secundária Tomás de Borba

EE - Encarregados de Educação

EF - Educação Física

EP - Estágio Pedagógico

ESJEA - Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

ESVN - Escola Secundária Vitorino Nemésio

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCDEFUC - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

FCDEFUP - Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto

GSE - Gabinete de Saúde Escolar

GT - Gabinete de Triagem

JDE - Jogos Desportivos Escolares

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OE - Orientador da Escola

OP - Oportunidade Profissionalizante

OPP - Programa Oportunidade Profissionalizante

OU - Orientador da Universidade

PAA - Plano Anual de Atividades

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEEBSTB - Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba

PROFIJ - Programa Formativo de Inserção de Jovens

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UD - Unidade Didática

UNECA - Unidade Especializada com Currículo Adaptado

UNESCO - *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*

UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

WHO - *World Health Organization*

1.INTRODUÇÃO

A realização deste relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, unidade curricular inserida no terceiro e quarto semestres do segundo ano do Segundo Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no ano letivo 2015/2016, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Não sendo o meu primeiro estágio, pois já vivenciei igual experiência na minha licenciatura no ano 2004/2005, nem sendo o meu primeiro Mestrado, pois já concluí o Mestrado em Treino Desportivo para Crianças e Jovens em 2010, é sempre uma forma e um meio de adquirir mais formação, vivenciar novas experiências, adquirir novos conhecimentos, aprender novos métodos e pedagogias, ouvir críticas construtivas e refletir um pouco sobre todo o processo de ensino, o presente documento dá a conhecer todo o desenvolvimento da minha carreira profissional, que exerço há dez anos como professora de Educação Física (EF). Esta necessidade de formação contínua surge porque nenhum ciclo de ensino forma profissionais acabados e definitivos. Apesar de considerar que a minha formação inicial, licenciatura em Educação Física e Desporto (Ensino de) na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro foi um alicerce bem estruturado e solidificado na construção de conhecimentos profissionais, senti que estava longe de dominar totalmente os requisitos de uma professora eficaz e altamente qualificada. Portanto, enquanto profissional na docência procurei desta forma melhorar e saber mais para intervir da forma mais adequada. No meu caso específico, e porque já tinha habilitação profissional obtida pela licenciatura em EF pré-Bolonha, não realizei a componente de prática pedagógica supervisionada propriamente dita.

Este relatório é constituído por três grandes partes, a saber: dimensão pessoal, enquadramento e realização da prática profissional e desenvolvimento de um estudo de investigação, neste caso concreto, sobre a perceção dos alunos face à importância da disciplina de EF, temática relevante para o meu desenvolvimento profissional.

No primeiro capítulo é relatado o meu trajeto, todo o meu percurso desde o meu nascimento até aos dias de hoje, passando pela forma como surgiu o desejo e o sonho de ser professora, e neste caso concreto, de EF. É feita uma retrospectiva desde que tenho memórias, enquanto criança, adolescente até à idade adulta, passando pela fase de estudante à de professora, treinadora e instrutora. É feita uma reflexão autobiográfica, identificando quer o percurso pessoal, quer profissional.

No segundo capítulo é feito o enquadramento da prática profissional fazendo inicialmente referência ao contexto legal, institucional e funcional da mesma, com o intuito de contextualizar toda esta prática, assim como a própria realização da prática profissional, através do relato reflexivo acerca da prática profissional até ao momento, correspondendo ao confronto ativo e permanente entre a teoria e a prática, onde é feita uma análise sobre todo esse percurso.

No terceiro e último capítulo é apresentada a investigação, que teve como objetivo analisar as perceções dos alunos face à importância da disciplina de EF. O interesse por este estudo deveu-se ao facto de tentarmos averiguar como é que os jovens percebem, sentem e, conseqüentemente, avaliam a sua atitude face à EF para que possamos trabalhar melhorando as suas disposições para com a disciplina. E, se considerarmos que a atitude é, de facto, influente na maioria das atividades, um melhor conhecimento do seu impacto nas perceções e sentimentos dos alunos pode proporcionar informações deveras significativas e valiosas para as escolas e respetivos professores. Estes conhecimentos possibilitam o enquadramento de decisões pedagógicas mais corretas e propiciadoras de oportunidades de aprendizagem direcionadas aos interesses, necessidades e expectativas de todos os alunos. Segundo Dyson (1995) escutar os alunos revela-se, assim, essencial para a compreensão da EF escolar. Para esse efeito perspetivamos um conjunto de objetivos, tais como: analisar a perceção dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, pertencentes às escolas Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade e Escola Básica e Secundária Tomás de Borba da Ilha Terceira, face à importância da disciplina de EF, e mais

especificamente, analisar a percepção face à importância da disciplina de EF em função do género, ciclos de ensino e diferentes contextos escolares. Naturalmente, a estrutura deste estudo visa dar resposta aos objetivos previamente formulados, estando organizada da seguinte forma: o primeiro ponto refere-se ao resumo do estudo. O segundo ponto enuncia o problema e releva questões que se afiguram relevantes neste estudo. O terceiro ponto contém a revisão da literatura, que se orienta e divide num enquadramento teórico subjacente a três sub-temas: o primeiro é relativo à EF escolar; o segundo refere-se aos conceitos relativos à EF e desporto, bem como às atitudes e percepções dos alunos; e o terceiro respeitante à investigação nesta área, quer em Portugal, quer no estrangeiro. O quarto refere o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo. O quinto ponto engloba toda a metodologia, que vai desde a caracterização da amostra, instrumento, procedimentos, e a análise estatística. O sexto ponto refere-se à apresentação e discussão dos resultados interpretando-os e comparando-os com pesquisas realizadas em estudos de âmbito nacional e internacional. O sétimo ponto, como consequência dos resultados obtidos, apresenta algumas conclusões. O oitavo e último ponto compreende a bibliografia referenciada neste estudo.

2.DIMENSÃO PESSOAL

Eram precisamente quinze horas e vinte minutos, do dia vinte e quatro de janeiro do ano de mil novecentos e oitenta e dois que nasci eu, Paula Azevedo Albuquerque Coelho, com três quilos e quatrocentos gramas e exatamente meio metro de altura (ou comprimento, uma vez que ainda não me aguentava em pé...risos). Obviamente que neste preciso momento não adivinhava, nem eu, nem ninguém, que hoje seria quem sou.

Importante será dizer também que nasci, no que para mim é, o melhor lugar do mundo. Sou natural da freguesia de Nossa Senhora da Conceição, concelho de Angra do Heroísmo, Ilha Terceira, Região Autónoma dos Açores, onde resido atualmente.

Como a maioria de todos nós, nos meus primeiros anos de vida as recordações são praticamente nulas. Ficam as fotografias para relatar aquilo que a nossa memória não é capaz de guardar ou recordar, ou melhor: “a consciência de que algo se passou (Schacter & Moscovitch, cit. por Carneiro, 2008, p.55) não equivale a que algo se passou em determinado sítio e determinado lugar (Tulving, cit. por Carneiro, 2008, p.55)”. A sensação que tenho é de que através das fotografias sinto que realmente aconteceu determinado episódio, porém não consigo perceber concretamente se isso se deve à visualização da fotografia em si. Tal como refere Nelson (cit. por Carneiro, 2008, p.55) este estado de consciência implica a existência de uma memória autobiográfica. Supõe-se que surja por volta dos 3/4 anos. De facto até aos seis anos de idade, pouco ou nada me recordo. Vêm-me à lembrança breves episódios de situações diversas como uma queda numa zona balnear, ainda na Ilha Terceira e que me custou um pontinho na testa.

Os meus pais viviam na freguesia onde nasci e de onde é natural a minha mãe e o meu irmão, mais velho do que eu três anos; mas tinha eu três anos e cinco meses, quando por razões profissionais, fomos todos para a Ilha Graciosa, de onde é natural o meu pai.

Na Ilha Terceira vivia rodeada de cinco primos diretos (três primas e dois primos), todos eles mais velhos, que provavelmente viam em mim a “boneca” da família. Na Ilha Graciosa, vivia rodeada de dois primos diretos, um mais velho e outro mais novo, e duas amigas muito chegadas, quase irmãs, ambas mais velhas que eu. Eramos um grupinho de seis crianças, três meninas e três meninos que conviviam diariamente, dados os laços familiares e de amizade dos nossos pais.

Analisando agora o meu passado e porque com frequência me considero a mim própria “hiperativa” (desde a barriga da minha mãe), dado que tenho muita dificuldade em estar quieta e sinto necessidade de estar constantemente a fazer qualquer coisa, seja ela qual for (fazer exercício, limpar a casa, tratar das roupas, tratar dos cães, trabalhos manuais, jardinagem, carpintaria, pinturas, mudanças, etc., etc.) e na maioria das vezes mais do que uma tarefa ao mesmo tempo; volto atrás no tempo e relembro os gritos, maioritariamente da minha mãe e tia, “já estão numa sopa”, destinados a mim e ao meu primo mais novo, já que quando estávamos juntos, não conseguíamos parar por cinco minutos que fossem. O significado de estarmos numa sopa, não era mais do que estarmos vermelhos que nem um tomate e totalmente transpirados.

Fui criada em casas grandes e antigas, com muito espaço interior e também exterior, pelo que área para correr e saltar, era imensa. Em casa com o meu irmão, também eramos especialistas em fazer circos e coisas do género; coisas que implicassem movimento, normalmente. E de facto, apesar das poucos memórias, as palavras para nos definir, que ressaltam das lembranças de quem nos viu crescer são, realmente, “bicho carpinteiro” e o “pintar a manta”. Eramos, sem sombra de dúvida, uns verdadeiros diabinhos, não em maldade, mas sim em movimento! Eu era, e ainda sou, extremamente ativa, física e psicologicamente.

Além do fator das habitações grandes, vivíamos no centro da vila, onde existe uma grande praça, a Praça Almeida Garret, com o parque infantil anexo, onde corríamos, andávamos de bicicleta, de *skate* e pendurávamo-nos nos baloiços para dar cambalhotas e fazer “trinta por uma linha”, quase diariamente. As idas

e vindas da escola eram feitas a pé, dada a proximidade. As experiências motoras eram muitas, dados os variadíssimos estímulos que nos eram apresentados, uma vez que nessa altura os computadores não faziam parte do nosso dicionário; pelo que este contexto foi fundamental para o desenvolvimento das minhas capacidades físicas.

O meu percurso escolar foi normal. Aos três meses fui para a creche, uma vez que na altura a licença de maternidade ia até um máximo de quatro meses, no entanto como eu estava com pressa para surgir, minha mãe esteve de baixa durante o oitavo mês, pelo que teve de descontar esse mês depois de eu nascer. Ingressei na escola primária com seis anos e o primeiro dia de aulas foi dramático para mim, pois o meu pai ia viajar em trabalho e eu não entendia bem o que isso era, daí que “chorei baba e ranho” quando ele me deixou na escola, já que sabia que no final do dia ele não ia estar. Enfim... Coisas de criança! Contudo, isso não me afetou, uma vez que conclui a Licenciatura em Educação Física e Desporto (Ensino de), pré-Bolonha, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), em dois mil e cinco, com vinte e três anos. Nunca desperdicei a oportunidade versus sacrifício que os meus pais me proporcionaram. Concretizei um dos meus sonhos de vida, que desde cedo se definiu na minha mente: ser professora de Educação Física (EF).

Quando terminei a minha licenciatura, refresco o dia que estava a vir-me embora de Vila Real, de vez, e a afirmar com toda a segurança de que nunca mais estudaria! Mal sabia eu que a vida é uma aprendizagem constante e uma busca ininterrupta de conhecimentos. De tal forma que além de todo o estudo que implica ser professora, entre dois mil e oito e dois mil e dez fiz o Mestrado em Treino Desportivo para Crianças e Jovens pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEFUC); em dois mil e dez fiz o curso de Treinador de Voleibol de Grau II pela Associação de Voleibol de São Miguel; em dois mil e onze fiz o Curso de Formação Profissional de Atividades Gímnicas Aquáticas pelo Centro de Estudos de *Fitness*; em dois mil e treze fiz o Curso de *Personal Training* pelo Centro de Estudos de *Fitness* e eis que em dois mil e quinze comecei mais um mestrado.

Mas, voltando um pouco atrás, de um modo geral, a recordação que tenho da escola primária é de que os intervalos serviam para jogar futebol com os meninos e quando não, jogar ao elástico com as meninas ou brincar ao “apanha” à volta da escola. Escusado será dizer que o meu primo mais novo, que é do meu ano de nascimento, sempre me acompanhou neste percurso, pelo que a “hiperatividade” se manteve. Eu adorava mexer-me e lembro também a particularidade de ter crescido muito depressa e muito mais cedo do que todos os meus colegas, pelo que eu normalmente corria mais depressa e saltava mais do que a maioria dos meninos e, consequentemente, do que a totalidade das meninas. Nesse tempo não havia EF na escola primária. Recordo as aulas, se assim se pode chamar, de folclore que tínhamos na escola primária. Na altura, aquilo para nós era uma verdadeira “seca”, era aborrecido! Um verdadeiro martírio, mas lá tinha de ser. Porém, do que consigo evocar, era a única atividade física orientada na escola. Atualmente, acho imensa graça ao folclore e lembro-me de em adolescente ter dançado a Chamarrita, oriunda da Ilha do Pico, e ter achado aquele momento um encanto. A maturidade é das coisas que considero mais surpreendentes e agradáveis na vida. Faço minhas as palavras de Lya Luft (2013): “A maturidade me permite olhar com menos ilusões, aceitar com menos sofrimento, entender com mais tranquilidade, querer com mais doçura.”

Foi também a partir dos seis anos que iniciei a minha formação musical. As restantes atividades extra curriculares começaram aos sete/oito anos. Importa clarificar que a Ilha Graciosa, segunda ilha mais pequena do Arquipélago dos Açores, tinha à volta de cinco mil habitantes (atualmente já são menos). De modo que a oferta não era muita. Mesmo assim, eu consegui fazer quase tudo o que havia. Corria o ano de mil novecentos e oitenta e quatro quando foram inauguradas as instalações da Escola Básica 2,3 de Santa Cruz da Graciosa, então designada por Escola Preparatória. Realço o facto de que na ilha havia apenas o pavilhão desta escola.

Quando passei da Escola Primária para a Escola Preparatória, escola onde estive do quinto ao décimo segundo ano, nos primeiros anos, os intervalos

eram preenchidos da mesma forma, a correr, a saltar, a brincar. Jogava muito ao elástico, adorava aquilo. Relembro os rapazes jogarem futebol com bolas de Ténis, nos espaços em frente às salas, que eram mais ou menos uns quadrados. Mexíamos-nos muito nesse tempo.

Importa também mencionar que durante o meu percurso escolar do quinto ao nono ano, havia inicialmente às quartas-feiras e ulteriormente às sextas-feiras, as chamadas tardes desportivas. Eram as tardes livres, que voluntariamente quem quisesse podia treinar, junto dos professores de EF, para os Jogos Desportivos Escolares (JDE). Atualmente são chamadas as ADE's (Atividades Desportivas Escolares). Os JDE consistiam em comitivas de quarenta alunos, vinte raparigas e vinte rapazes, ora de segundo ciclo, ora de terceiro ciclo, englobando os desportos coletivos Voleibol, Andebol, Basquetebol e Futebol (dos quais todos faziam dois deles), Atletismo (em que uns faziam velocidade, outros resistência; uns faziam salto em altura, outros salto em comprimento; uns faziam lançamento do peso, outros arremesso da bola) e Ginástica (todos faziam uma sequência com mais ou menos grau de dificuldade e saltos no plinto ou no minitrampolim) e toda a comitiva tinha de participar na atividade artística (atividade livre criada pelos professores e alunos). Depois de serem selecionados os quarenta alunos, sim porque nessa altura tinha de haver seleção, dada a afluência dos alunos, havia as fases zonais, em que as escolas eram agrupadas e competiam entre si e posteriormente havia a fase regional onde competiam os vencedores das fases zonais de cada grupo. Era uma loucura naquela altura ir aos JDE. Conhecia-se imensa gente, viajava-se muito inter ilhas, era divertidíssimo. Destaco o facto de ter sido com o desporto que conheci todas as ilhas do arquipélago, com exceção do Corvo, que por motivos de mau tempo, num torneio de Voleibol na ilha das Flores, não nos foi possível ir conhecê-la.

No secundário não existiam os JDE, mas ainda assim fiz parte da equipa de Árbitros e Juizes e parte da organização dos mesmos no ano de mil novecentos e noventa e oito, estava eu no décimo ano e fazia parte da turma de Desporto.

A EF e depois também a formação de Desporto eram as minhas disciplinas “Rei”. Nunca deixei de fazer aulas, excluindo as pequenas lesões que me impediam de o fazer. Refresco também o facto de nesses anos e especificamente nas ilhas mais pequenas, ser difícil aliciar os professores, neste caso específico, assim como médicos e uma data de outras profissões essenciais a residirem nestas ilhas. Pelo que, consideravelmente, um terço dos professores que tive não eram licenciados, assunto que me irritava profundamente quando se tratava da disciplina de EF. No entanto o saldo até foi positivo.

No que toca às atividades extra escola, iniciei-me na Ginástica, no Voleibol e um pouco mais tarde, no *Ballet*, como já referi anteriormente. Era hilariante para mim. E desde essa altura (até hoje) que me comprometia a cem por cento com estas atividades. Na minha forma de estar, o compromisso tinha o verdadeiro significado da palavra, pelo que era impensável faltar por que razão fosse. Levava tudo muito a sério. Tão a sério que chegou uma altura em que tive de abandonar a música, por escolha própria, já que não consegui manter a escola, a Ginástica, o Voleibol, o *Ballet* e ainda a Música. O desporto era sem dúvida a minha vida! Eu chegava a sair da aula de Ballet direitinha para o treino de Voleibol e não me lembro de me queixar, era realmente fantástico fazê-lo! O volume de atividade física era qualquer coisa.

Na Ginástica e no Voleibol fiz competição, representando o Santa Cruz Sport Clube, no *Ballet*, apenas fiz espetáculos.

A Ginástica foi a minha primeira atividade extra curricular. O meu treinador, era um ex-atleta nacional de Trampolins e meio irmão das minhas amigas, com quem convivia diariamente; como quase tudo na Graciosa, parecia tudo entre família. A Ginástica começou por ser um pouco de tudo, fazíamos o possível com os poucos recursos existentes. Fazíamos um pouco de Ginástica Artística, misturada com um pouco de Acrobática e Trampolins. Dentro da Ginástica Artística fazia-se solo e saltos e dentro dos Trampolins, fazia-se minitrampolim. Aquilo era uma emoção tremenda, porque inicialmente trabalhávamos para fazer “exibições” para o público em geral, e nas quais tínhamos casa cheia a

assistir. Eu era realmente muito certinha em tudo o que me propunha fazer, não consentia os erros das minhas colegas, ficava furiosa com as faltas delas (como ainda hoje fico); levava aquilo mesmo a sério (como ainda hoje levo). Para o provar, tenho comigo a minha capa de certificados, dos quais relembro um de assiduidade, datado de vinte de dezembro de mil novecentos e noventa e dois (tinha eu dez anos), que me certifica como a atleta com maior número de presenças aos treinos no escalão de Infantis Femininos de Ginástica; ou seja provavelmente a única sem faltas. A competição da Ginástica, em Minitrampolim iniciou-se em mil novecentos e noventa e seis, tinha já catorze anos. Infelizmente já começou tarde para mim. De qualquer forma ainda competi durante três anos, não obtendo grandes resultados, mas dando sempre o melhor de mim. Devido a lesão, parei com dezassete anos e não mais voltei a saltar. Contudo durante esse percurso, a outra vertente do “*mix*” de Ginásticas não parou. Fazíamos as “exibições” de grupo por variadas ocasiões e também eu e a minha melhor amiga, treinávamos incessantemente para fazer coreografias a pares. Para perceberem o contexto da situação, nós, eu e a minha melhor amiga, chegámos a ter a chave do pavilhão da escola e íamos as duas sozinhas para lá quando não havia nem Voleibol, nem Ginástica; para treinarmos as nossas coreografias à nossa vontade. Nessa altura, os carros não eram trancados, e as chaves estavam sempre nas portas das casas, era assim que se vivia na Graciosa. Felizmente tenho a maioria destas coisas documentadas quer em fotografias, quer em vídeos. Tiro o chapéu aos meus pais, que ainda hoje me acompanham na vida em geral e desportiva em particular, sempre que podem. Estiveram muito presentes desde sempre.

Atualmente eu acho e sinto que faço quase tudo o que fazia à vinte anos atrás (risos), com exceção do minitrampolim que nunca mais pude saltar devido à lesão do joelho direito. Pelo menos tudo o que tenho de lecionar na escola, em termos de Ginástica ainda exemplifico como se tivesse aquela idade. Adoro ver a cara dos meus alunos quando faço um simples apoio facial invertido seguido de rolamento à frente com a maior das naturalidades. Mas infelizmente o passado já vai lá atrás... e não mais volta!

Quanto ao Voleibol, este iniciou-se mais ou menos aquando a Ginástica, mas felizmente ainda não “arrumei as botas”. Comecei por representar o Santa Cruz Sport Clube. A minha dedicação era a duzentos por cento, fazia tudo o que podia para ser sempre melhor. Fui considerada a melhor atleta da Graciosa em iniciada, em mil novecentos e noventa e cinco, o que para mim foi fantástico ver o meu esforço reconhecido. Fui convocada para a Seleção Açores de Voleibol nos anos possíveis, nos dois anos de juvenil. Foi uma experiência fantástica a troca de conhecimentos nesses estágios e torneios. Uma vez que não eramos assim tantas atletas, eu quase sempre jogava no escalão acima do que deveria realmente estar, mas fazia normalmente a diferença, eu e a minha melhor amiga. O desporto era a nossa paixão, tínhamos os mesmos objetivos de vida, tínhamos a mesma filosofia de vida. O Voleibol manteve-se na Universidade, quer representando a Universidade, quer representando o meu clube, com viagens aos Açores para jogar apenas, uma vez que treinava na Universidade.

Atualmente represento a Associação Desportiva Recreativa Escolar Praiense (ADREP), que disputa a série Açores, na segunda divisão nacional. Continuo a pensar da mesma forma, continuo a levar o compromisso à letra, sou incapaz de faltar porque motivo for. Faz parte de mim! Não sei se saberei viver sem o Voleibol. Toda a minha vida foi vivida em função do desporto e da profissão. Pouco ou nada tenho vivido, socialmente, por opção, em devoção ao desporto. O desporto é a minha religião, tenho de me manter em forma, tenho de me manter saudável e tenho de descansar o suficiente para que possa estar sempre a cem por cento.

O *Ballet* infelizmente também se iniciou tarde, cerca dos oito/nove anos, no entanto ainda produziu alguns efeitos. O interessante do Ballet é que a professora era a minha mãe. A minha mãe também praticou Ballet na ilha Terceira e não foi mais longe porque na altura não se apostava nesse tipo de área. De qualquer forma foi também uma atividade muito importante para o meu desenvolvimento muscular, postural, equilíbrio e coordenação. As aulas eram dadas inicialmente numa sala minúscula, no sótão do edifício da

Academia Musical da Graciosa, e posteriormente foi arranjada uma sala maior, com espelhos e com barra. Não cheguei às pontas, como a minha mãe, contudo as aprendizagens e os espetáculos foram muitos e memoráveis.

Não posso deixar de referir a minha passagem pela UTAD, tendo sido ela a essência do meu saber atual. Revivo os excelentes professores, com particularidade para os professores das disciplinas práticas, todos eles ex-atletas da modalidade e com uma experiência invejável, dos quais procurei extrair toda a informação para que pudesse aplicar depois (agora) enquanto professora e modelo para os meus alunos.

No terceiro ano da universidade, tínhamos de escolher uma opção, da qual ficaríamos com equivalência ao grau II de treinador. O meu primeiro pensamento foi logo para a Ginástica ou Voleibol. No entanto a minha perceção da realidade já era que de facto o meu futuro não se previa muito risonho. Isto porque eu já tinha uma noção que se formavam muitos professores de EF todos os anos e que mais tarde ou mais cedo o sistema ia “colapsar”, isto é, seríamos mais professores do que aqueles que as escolas iriam precisar. Como cheguei a esta conclusão? Corria o ano de dois mil, tinha eu dezoito anos, aquando da minha candidatura à Universidade, havia apenas cinco Universidades com a licenciatura em Educação Física e Desporto (Ensino de), eram elas: a Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto (FCDEFUP), UTAD, FCDEFUC, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e Universidade da Madeira, ordem pela qual fiz o meu concurso. Neste ano haviam cem vagas em cada uma delas, o que me levou a concluir que cinco anos depois estariam mais quinhentos professores formados à procura de emprego. Mais, durante os meus cinco anos de curso, estariam a sair todos os anos aproximadamente quinhentos professores formados, já que todos os anos abriam cem vagas em cada uma destas universidades. Isto fez-me logo questionar porque continuavam a abrir todos os anos o mesmo número de vagas, e não ir oscilando esse número de modo a que a equação formados/reformados ficasse equilibrada. Desde essa altura caí na realidade e compreendi que a vida não se

avizinhava fácil! Tanto que, como se percebe, a minha intenção era formar-me na FCDEFUP, quer por ser uma universidade de referência, quer por estar lá a minha melhor amiga, mas infelizmente fiquei na minha segunda opção, a UTAD. Porém não desisti e pensei para comigo mesma, faço o primeiro ano na UTAD e peço transferência para a FCDEFUP no segundo ano. Assim fiz! Todavia quando me apercebi que conseguia a transferência, mas que teria de repetir o primeiro ano outra vez (sem que para mim fizesse sentido como que duas universidades com o mesmo curso não lecionassem os mesmos conteúdos), ressurgiu-me na memória o número quinhentos. Daí que optei por não perder um ano da minha vida deixando que quinhentos colegas meus me ultrapassassem e pior que isso, exigir aos meus pais que me sustentassem mais um ano por capricho. Foi então que a questão da opção começou por emergir. Fazer a opção de Ginástica ou Voleibol seria um erro uma vez que este tipo de cursos estariam ao meu alcance mais facilmente num futuro próximo. Por essa razão optei pelas Atividades de Academia (*fitness*), perspetivando a dificuldade em conseguir emprego no ensino. No meu entender foi mais uma das boas opções que tomei na vida. Licenciiei-me em ensino, mas com formação em *fitness* também.

No ano letivo de dois mil e quatro/dois mil e cinco, depois de muito insistir com a universidade, consegui o estágio pedagógico na ilha Terceira, na Escola Secundária Vitorino Nemésio (ESVN) na Praia da Vitória, pela primeira vez não remunerado e sem contar tempo de serviço, apenas nos Açores; ou seja, eu e as minhas duas colegas de curso que fizemos o estágio nesse ano temos menos um ano de serviço que todos os nossos colegas de curso que estagiaram em Portugal Continental. Contudo, aceitei mais este desafio, em prol de obter prioridade nos concursos de pessoal docente da Região Autónoma dos Açores.

O estágio é realmente uma experiência fantástica, verdadeiramente um ano marcante, já que a realidade de ter sob a nossa responsabilidade alunos e ter que conseguir transmitir-lhes conhecimentos, mantendo o respeito e as regras é de veras um desafio diário; sendo que um dia nunca é igual ao outro, uma

turma nunca é igual à outra, um aluno nunca é igual ao outro, uma escola nunca é igual à outra. E estes sem número de variáveis, nunca constantes, são realmente um duelo de emoções delicadas de gerir ao longo da carreira de um professor; muitas vezes desgastantes, mas por vezes também tentadoras.

Posto isto, entrei no mundo real! A verdade nua e crua de ter que sobreviver ao dia a dia, procurando trocar o meu esforço físico e mental por uns números na conta bancária para poder sustentar tudo aquilo que é essencial. Relembrando que, com o terminar do curso em setembro e que o concurso de pessoal docente é efetuado em janeiro do mesmo ano, implica a paragem de um ano letivo em termos de lecionação efetiva nas escolas, há que partir para a luta e colher frutos onde estes existam. Como tal, inscrevi-me num programa do Governo Regional dos Açores que procura dar respostas (transitórias) a estes casos e estive seis meses a trabalhar num *Health Club*, que depois prolongaram por mais seis meses (passando a recibos verdes), além disso consegui três Escolinhas de Voleibol, em três escolas primárias diferentes, e ainda um *part-time* num outro Ginásio – Centro de Atividades Físicas (também a recibos verdes), além do Voleibol (como atleta, que já se iniciara no ano de estágio na ADREP). O meu dia era um verdadeiro inferno (no bom sentido); mais horas houvesse, mais trabalhava. E desde aí a minha vida tem sido esta azáfama, com a “agravante” de que além disso voltei à escola no ano letivo subsequente. Estive durante nove anos na mesma escola, só este ano decidi mudar. Ao contrário, na carreira de *Fitness* cada ano havia qualquer coisa nova. Aulas novas, Ginásio novo, mais e mais trabalho. Iniciei-me também mais tarde na Hidroginástica e na Adaptação ao Meio Aquático, passando a trabalhar nas três piscinas existentes na Ilha. Tal como em pequena, saía do Ballet para o Voleibol, aos trinta, ainda dava três aulas de grupo no Ginásio e seguia viagem para o treino de Voleibol, assim como aos sábados de manhã tinha aulas de grupo no Ginásio para depois jogar Voleibol no sábado à noite e no domingo de manhã. O volume de treino e trabalho era tal que, só conseguia ter dois domingos por mês livres, para descansar, quando não tinha jogos. Coisa que de há um ano e meio para cá passou a ser só um domingo por mês, já que me voluntariei na Associação Amigos dos Animais da Ilha Terceira

(AAAIT) e dadas a dificuldades financeiras desta associação sem fins lucrativos, aos domingos cabe aos corpos gerentes (poucos) e voluntários tratar dos cerca de cem animais.

Ufa! Mas achei por bem abrandar um pouco e viver um pouco mais. Poder disfrutar de um pôr do sol se me apetecesse, de um jantar com o companheiro, (que também é atleta de duas modalidades, Voleibol e Futsal, pelo que também o tempo não é assim tanto), de uma corridinha à beira mar, o que quer que fosse, então decidi há três anos deixar os Ginásios e dedicar-me só ao *Personal Trainer*, ficando com as terças-feiras livres, e finalmente este ano letivo decidi abandonar as piscinas para ficar inteira e exclusivamente com a escola, o *Personal Trainer* e o Voleibol e um pouco de mim. No entanto, não contente com o tempo livre, passei a fazer parte da Direção da AAAIT, pelo que me ocupa bastante o tempo também, além de mais este desafio de fazer mais um mestrado e acima de tudo de ter estado grávida e ser mamã pela primeira vez!

Quanto à escola, propriamente dita, iniciei a minha carreira no ano letivo dois mil e seis/dois mil e sete, na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA), em Angra do Heroísmo (cinco minutos a pé, de distância, da minha residência). Um novo ciclo iniciou-se. Passando de estudante a professora, inaugurei uma carreira profissional, arcando com todas as responsabilidades que daí advêm. Com esta abrupta mudança surgem as dúvidas e as incertezas sobre a adequabilidade dos métodos e a fiabilidade da forma de agir e pensar. A escola, continua a ser uma escola antiga, com condições demasiado deficitárias para a lecionação da disciplina de EF, mas até hoje não consigo explicar o porquê do medo que sentia em tentar mudar. Estive durante nove anos com contratos anuais sucessivos nesta escola. Quando ali cheguei, o departamento de EF tinha dezassete elementos, dos quais, pouco menos de metade eram docentes contratados; quando saí, tinha apenas dez, dos quais, metade, docentes contratados. Importa salientar que o decréscimo de professores nesta escola se deveu à abertura da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB), para onde foram parte dos alunos, pessoal docente

e não docente. O departamento de EF abrangia um leque de gerações avultado, já que havia uma novata como eu, cheia de ideias e vontade de fazer coisas novas, e os docentes efetivos, na ternura dos cinquenta que tinham alguma relutância à mudança, em alguns casos, alguma comodidade no habitual. Tive de batalhar um pouco para levar à vante as minhas convicções e projetos, tendo vencido algumas batalhas e conseguindo atividades interessantes, com a ajuda de uma colega, parceira de profissão que ainda hoje trabalha comigo e rema sempre para o mesmo lado, e que tal como eu, luta anualmente por um contrato na escola. Devo referir também que foi este departamento que me fez crescer como docente e também como pessoa.

Como referi, a ESJEA tem poucas condições para a disciplina de EF. Os espaços são maioritariamente exteriores, num piso de alcatrão com gravilha miúda, em que os alunos caem constantemente e fazem grandes lacerações, na maioria das vezes a terem de ser encaminhados para o Hospital. Nesses espaços exteriores abordamos o Andebol, o Basquetebol, o Futebol e o Atletismo. Depois, existe um pavilhão com as dimensões de um campo de Basquetebol, que tinha imensos problemas de infiltrações (atenuados há meia dúzia de anos atrás), onde se leciona o Badmínton (preferencialmente). Tem um Ginásio (antigo, com um palco), com um campo de Voleibol e uma parede de Escalada. Existe uma sala de Ginástica que era o antigo bar da escola, com cerca de quatro metros de altura, cerca de cinco metros de largura e quinze metros de comprimento e para acabar existe uma mini sala de Judo, com cerca de cinquenta metros quadrados, aproximadamente, onde se ensina o Judo e a Dança. É realmente uma aventura trabalhar naquela escola, mas com muito esforço e dedicação vai-se procurando lecionar os conteúdos o melhor possível.

Quanto aos alunos, eu iniciei o meu estágio com vinte e dois anos e tinha duas turmas de décimo ano a meu cargo, ou seja, fazia diferença de sete anos para os meus alunos, sensivelmente. Era um pouco estranho pela proximidade entre as nossas idades. Tinha receio de que pudessem não me respeitar por isso, mas a minha postura desde sempre foi de inicialmente não mostrar grande

abertura e com o decorrer do ano letivo, permitir alguma proximidade. Como refere Silva (cit. por Simões, 2008, p.14) “A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade”. Sem querer exagerar, sinto-me sempre como se tivesse, aproximadamente, vinte e cinco anos, querendo com isto dizer que ao pôr-me na perspetiva do aluno, um professor novo (em idade) é sempre um professor novo; ou seja, há sempre a tentação de “esticar a corda” até ao limite permitido. Em primeira instância, por esse motivo, atuo de forma clara, vigorosa e concreta numa primeira abordagem com os meus alunos. A multiplicidade de papéis que são atribuídos a nós docentes, desde o primeiro dia de trabalho, as diferenças entre a formação inicial e realidade escolar, as constantes mudanças a que diariamente a sociedade está sujeita, são fortes causas que propiciam alguns dilemas aos professores, na sua forma de atuar. Outro fator que tem vindo a sustentar esta minha abordagem, foi o facto de em quase todos os anos que lecionei, ter tido sempre turmas problemáticas. Comecei com os Cursos de Recuperação do Ensino Regular (CRER) que atualmente designam-se Oportunidade Profissionalizante (OP). Como o próprio nome indica, são turmas constituídas por alunos repetentes e que normalmente não estão motivados para as atividades escolares. O que piorou bastante com a mudança da escolaridade obrigatória para os dezoito anos de idade.

Recordo o ano letivo 2013/2014 que fiquei com cinco turmas OP e uma turma de Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ). Foi um ano cansativo. Achei que ia colapsar! Estes alunos levaram-me ao limite dos limites em termos psicológicos. São alunos com graves problemas familiares e que não estão minimamente motivados para o ensino. Cada dia era uma batalha. Já não me queria levantar da cama, sabendo o que me esperava na escola. Cheguei a dar aulas a um aluno apenas. Era mesmo desmoralizante. Alunos sem regras, sem educação, sem princípios, sem objetivos, sem nada. Foi um ano difícil. Dado o meu desgaste, foi solicitado ao Conselho Executivo (CE) daquela escola que nunca mais desse ao mesmo professor todas as turmas

deste tipo de programa. Foi então que no ano seguinte tive só turmas do terceiro ciclo do ensino básico. A mudança foi de tal forma radical que inicialmente parecia que não sabia dar aulas ao ensino regular. Tudo era estranho para mim, “mandar” correr no aquecimento e todos correrem, não haver faltas de material, não haver desculpas tipo: “está frio”, “está calor”, “está a chover”, “está vento”; alunos com princípios e objetivos, que sabiam estar em sociedade. Parecia que estava a delirar, pois toda a minha carreira até então passara por alunos com pouca motivação para a escola e para o ensino.

É um verdadeiro desafio ser professor na atualidade. Conseguir gerir um aglomerado de questões novas, diariamente, e extrair respostas de forma a promover uma melhor qualidade de ensino, sem perder o seu “equilíbrio”, é de facto uma obra de “arte”.

No que toca ao ensino da disciplina de EF, especificamente; sim porque este perfil de alunos consome-nos muito tempo de hábitos de cumprimentos de regras, princípios, educação, direitos e deveres; e dadas as condições da escola, eu preocupava-me em ensinar o básico e essencial. Como exemplo, no Andebol preocupava-me que soubessem as regras básicas do jogo, alguns gestos técnicos essenciais como o passe de ombro, picado e de pulso, a receção, o remate em apoio e o remate em suspensão. A abordagem a conteúdos que pudessem causar quedas era gerido, uma vez que era quase certa uma visita ao Hospital e consequentemente “repulsa” pela modalidade desportiva.

Alguns conteúdos não eram adaptados às condições da escola, como por exemplo o facto dos campos de Futebol serem campos de Futsal, com o piso de alcatrão e gravilha, e a matéria teórica a introduzir era a de Futebol de onze, mas os conteúdos práticos serem os de Futsal. Isto porquê? Porque num campo de quarenta metros por vinte metros era impossível jogar onze contra onze, com lançamentos pela linha lateral, etc... Nunca percebi a não adaptação do programa à realidade da escola.

Outro exemplo, era o facto de nesta escola não existir pista de Atletismo, nem caixa de saltos, nem sector de lançamento. Para abordar Salto em Altura, só era possível na sala de Ginástica ou no Ginásio de Voleibol, tendo que para isso abdicar dessas matérias. Que conclusão podemos tirar daqui? O que fazer no Atletismo naquela escola? Era essencialmente trabalho de resistência, trabalho de velocidade e pouco mais, e mesmo assim, correndo sempre riscos de quedas.

Finalmente, este ano letivo, decidimos, eu e a minha colega, através do concurso de pessoal docente, pedir a mudança de escola e foi uma lufada de ar fresco. Estou neste momento na EBSTB, se não a melhor, uma das melhores escolas do país. Renasceu em mim a vontade de ser professora e querer mais e melhor dos meus alunos.

Aqui as condições são de excelência. Existe uma piscina de dezasseis metros, existe um campo de Futebol com relvado sintético, existe uma pista de Atletismo com piso sintético, existe uma sala de Judo, existe uma sala de Ginástica, existe um campo de Basquetebol/Ténis, no exterior, mas coberto, existe um pavilhão que pode albergar até três turmas ao mesmo tempo (quando o tempo não permite aulas no exterior).

Até tenho a sensação de que os alunos estão mais motivados para a disciplina, dadas as condições da escola, contudo, não passa de uma mera especulação minha.

Torna-se assim um misto de sensações, pois a vontade de lecionar outros e mais conteúdos é entusiasmante, mas por outro lado, exigente e desafiante. Porém, dadas todas estas virtudes, continuo a manter o meu ponto de vista, há alguns anos a esta parte, no que toca ao programa de EF. Considero que este deveria ser revisto com todo o cuidado, de modo a “atender à perspetiva de vida da pessoa humana na sociedade de amanhã, e simultaneamente, à contextualização da sua prática desportiva, para possibilitar aos jovens uma integração efetiva numa sociedade em mudança. Só o adequado ajustamento

ao seu meio pode proporcionar um sentimento de bem-estar e satisfação” (Costa, 2012a, pág. 5) e de conhecimento.

O novo milénio atribui aos professores funções e competências indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade. Pelo que ser professor é a mais nobre dádiva à humanidade e o maior contributo para o progresso dos povos e das nações. E, como ninguém nasce professor, é necessário aprender-se a ser. Leva muitos anos de estudo, trabalho, sacrifício e até dor. Um professor tem que aprender o que ensina, a forma de ensinar e tudo (mesmo tudo) sobre os alunos que vão ser sujeitos à sua atividade profissional. Mas mesmo depois de tudo isso um professor nunca está formado. Tem que aprender sempre. Um professor carrega para toda a vida o fardo de ter que ser aluno de si próprio. Ser professor obriga a não ter geração. Professor é aquele que sabe lidar com todas elas.

Por tudo isso, professor é obra permanentemente inacabada.

Recordar é viver!

3.ENQUADRAMENTO E REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Este capítulo é, na minha opinião, a essência da função do professor, dado que reporta a sua intervenção no processo ensino aprendizagem. É aqui que aplicamos tudo o que aprendemos e revelamos, verdadeiramente, as nossas capacidades. Tem como objetivo a construção de estratégias de intervenção, orientadas por objetivos didático pedagógicos, que garantam os saberes tidos como válidos no ensino da Educação Física (EF) e conduzam, com eficácia, o processo de educação e formação do aluno na aula.

3.1.SER PROFESSOR

Segundo Onofre (cit. por Tavares, 2015, pág.1), “a formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente”. É consensual, nos dias de hoje, que a educação tem um papel fulcral no desenvolvimento da sociedade. A família é o espaço por excelência para os primeiros atos educativos de um ser humano. Mais tarde outros, entre os quais a escola, ajudarão nesta tarefa. Ao professor, como um ator dessa mesma escola, cabe uma parte muito importante, complementar da dos pais. Tal como refere Rego (cit. por Dessen & Polonia, 2007) a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão. Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente.

Considerando que cabe ao aluno ser o centro do sistema educativo, e não ao professor, este último não deixa de ser uma peça essencial para tornar a educação melhor e através dela o país, e consequentemente a humanidade; dado que quem formamos hoje, serão o futuro de amanhã. O professor é, de

facto, uma das figuras mais importantes da sociedade, uma vez que todos os políticos, médicos e qualquer que seja a profissão, passaram por professores, que deixaram as suas marcas na forma de ser e de pensar de todos os que frequentaram escola. Mas se o professor é tido como uma parte fundamental do sistema de ensino, tem-se que o considerar, também, como uma pessoa com as suas angústias, necessidades, incertezas, alegrias, sensibilidades pois, o que hoje lhe é exigido implica, cada vez mais, resistência, saber e criatividade. Ser professor perante as complexas e continuas mudanças sociais com que a profissão docente se confronta, tem muito que se lhe diga. Dessen & Polonia (2007) referem, que por isso, o uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às necessidades da comunidade e aos recursos disponíveis, levando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico. Realçam também que é importante identificar as condições evolutivas dos segmentos: professores, alunos, pais e comunidade, em geral, para o planeamento de atividades no âmbito da escola.

De acordo com Borges (2007), o professor desempenha doze papéis reagrupados em seis áreas que correspondem a ser na prática: fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais. Além destas práticas, associa-se também o ser avaliador das suas próprias práticas, pela importância e ênfase que tem sido dada ultimamente com a implementação do mais recente modelo de avaliação docente. Ser professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador, exatamente pela multiplicidade de papéis que lhe são exigidos desenvolver, e pelo papel-chave que desempenha na formação das gerações futuras. A responsabilidade é de facto muito grande, mas nem sempre lhe é reconhecida, quando nos dias de hoje ainda nos fazem comentários do género: “vida de professor é que é”, “os professores têm muitas férias”, “eu devia era ter sido professor”; aos quais normalmente eu respondo: “não foste professor(a) porque não quiseste” ou “tivesses estudado”, sim porque também

acham que a Licenciatura, e atualmente os Mestrados e Doutoramentos em Educação Física e Desporto são muito acessíveis e fáceis de concluir.

Já tive momentos que pensava para comigo, “adorava ter uma profissão que não implicasse levar trabalho para casa”. Por vezes tenho “inveja” do meu companheiro que pode chegar a casa e fazer o que lhe apetece, sem estar preocupado com o dia de amanhã. Mas tudo isto desaparece quando passo por um aluno e ele cumprimenta-me e por vezes fala um pouco de si. Concluo que afinal tive alguma influência na sua vida. É, portanto, uma profissão única. Borges (2007, p.194) refere que as interações se traduzem “num conjunto de gestos que se repetem, de funções e de papéis que se revelam nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino aprendizagem, na comunicação, no exercício de autoridade”, com uma forte dimensão relacional com os outros e interações muito específicas e especiais.

A influência que o professor exerce sobre as crianças e jovens, atualmente, é maior do que muitos pais e mães. Afinal, um professor passa, em muitos casos, mais horas com as crianças e jovens que os próprios pais que por diversas razões (cansaço e afazeres do dia a dia) mal dialogam em família.

O professor é o profissional que ensina muito mais que um mero conteúdo programático, ou apenas mais um a dizer o certo e o errado na vida de alguém. O seu exemplo de vida, de esforço, as suas origens, o seu carisma dizem, por vezes, muito mais do que toda a sua explicação. É aqui que a sua capacidade de influenciar se aplica, já que além de contextualizar os temas da aula, o professor passa um testemunho de certas situações da sua vida, que em muitas das vezes são de extrema importância, pois torna o professor o senhor do destino de muitas pessoas que, talvez, nunca mais terão oportunidade de obter tão facilmente um bom exemplo, na idade onde a formação do carácter ainda é intensa e carente de modelos. Tudo isto pode mudar vidas!

Por tudo o acima exposto, é necessário que o professor pondere muito bem as suas ações.

A profissão docente deve ser encarada, segundo Borges (2007), como uma profissão especialmente importante e faz com que o trabalho do professor seja muito específico e diferente de todos os outros e que, como tal, propicie formas de estar específicas. O trabalho do professor caracteriza-se, como dizem Tardif & Lessard (cit. por Borges, 2007, pág. 193), pelo facto de ter como objeto seres humanos; o professor trabalha “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

3.2.A EDUCAÇÃO FÍSICA

No que diz respeito à Educação Física (EF), a importância desta e do desporto no desenvolvimento completo e harmonioso do ser humano, tem vindo a ser reconhecida pelas mais diversas entidades, tendo a Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (adotada em 1978 pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas), reforçado essa mesma importância. Esta, na alínea 1.1, no seu primeiro artigo refere que “Todo o ser humano tem o direito fundamental de acesso à EF e ao Desporto, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da educação física e do desporto, deve ser garantido dentro do sistema educacional, assim como em outros aspetos da vida social” (UNESCO, 1978). No seu artigo 2.º reconhece que a EF e o Desporto constituem elementos essenciais da educação permanente do indivíduo, no sistema global da educação e que, como dimensões fundamentais da Educação e da Cultura, devem desenvolver as aptidões, a vontade e o autodomínio de qualquer ser humano, favorecendo a sua integração na sociedade, contribuindo para a preservação e melhoria da saúde e para uma saudável ocupação do tempo livre, reforçando as resistências aos inconvenientes da vida moderna, enriquecendo no nível comunitário as relações sociais através de práticas físicas e desportivas.

Mais recentemente, a 18 de novembro de 2015, a UNESCO aprovou a nova Carta Internacional da EF e do Desporto, reconhecendo a importância do desporto para o desenvolvimento e para a paz. A Diretora-Geral da UNESCO, Irina Bokova referiu que “a adoção de uma nova Carta marca uma passagem das palavras aos atos, das intenções à implementação. Marca o tom para um novo debate internacional da política desportiva, que deve focar-se na troca de boas práticas, educação e programas de treino, capacidade de desenvolvimento e advocacia. Este é também um forte reconhecimento de que a EF é um motor para promover a igualdade do género, a inclusão social, a não discriminação e o diálogo sustentado entre as sociedades”.

O argumento para a entrada da EF na escola no século XIX foi o benefício que poderia trazer para a saúde (Costa, 2012a). Tal como referem Carvalhal & Silva (cit. por Costa, 2012a, pág. 5) a EF escolar pode constituir-se como catalisador para a melhoria da condição física e da saúde das crianças, se for dada ênfase à exercitação, estímulos com volume e intensidade evidentes.

Já Sobral (1983) dizia que a EF, como o próprio nome nos indica, antes e acima de tudo é uma disciplina educativa ou, mais simplesmente, uma forma de educação.

É no meio familiar que a educação da criança se inicia, como referido anteriormente, e que segundo Pimentel & Nunes (cit. por Silva, 2013), lhe vão sendo associadas várias medidas educativas, não só afetivas, sociais, cognitivas, como motoras até à educação formal. A partir do momento em que entra para a escola, inicia um acompanhamento educativo especializado, e é à disciplina de EF que cabe a educação motora e do próprio corpo.

Batista et al. (2012) consideram que a EF, enquanto área curricular, trata da partilha geracional de um conjunto de aquisições socialmente relevantes, que se constituem como o património cultural, tendo como referência o corpo e o exercício físico, na sua vertente de construção individual e coletiva e de relacionamento e integração na sociedade.

Estudos realizados a nível internacional comprovam e reforçam a importância da Escola e da EF na promoção e na educação da saúde através da valorização quer do plano curricular, quer de programas no sentido de promover a saúde, ou ainda e principalmente através de iniciativas relacionadas com a prática regular de atividades físicas e desportivas (Carreiro da Costa, cit. por Fernandes, 2012).

Isto é, além de a EF assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas e de promover a melhoria da aptidão física, Romão & Pais (2012) reafirmam a importância que esta disciplina assume na promoção do gosto de cada aluno pela prática regular da atividade física, tendo como pano de fundo a perseguição constante da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, pessoal e coletivo.

Costa (2012a) enumera 4 paradigmas que a EF escolar deve seguir: a educação para o desporto, a educação para o lazer, a educação para a saúde e a educação para a participação desportiva; sem esquecer que o objetivo fundamental da aprendizagem e educação é o de capacitar o jovem a dominar a sua vida futura, através de conhecimentos, habilidades, mentalidade e formas de comportamento.

O trabalho da competência ao nível da EF passa pela possibilidade de desenvolver nos alunos a capacidade de mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes, de forma a obterem sucesso (Batista et al., 2012). A EF é, de acordo com Flores (2010), uma das mais eficientes formas de promover o ensino-aprendizagem de forma completa, complexa e lúdica, além de ser capaz de, através do próprio movimento, colocar em evidência as diferenças culturais, corporais e sociais da população envolvida.

No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura. Tal preocupação, expressa nos Programas de EF, encontra-se alicerçada em quatro pontos fundamentais, baseando-se numa conceção de participação dos alunos: a) a garantia de atividade física corretamente

motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente; b) a promoção da autonomia; c) a valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos; d) a orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos (Jacinto et al., 2001a, 2001b).

3.3.CONTEXTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL

De acordo com o determinado no artigo 17.º do decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, autentica-se que o grau de Mestre só é concedido aos candidatos que alcancem um número de créditos definidos para cada ciclo de estudos de segundo ciclo, a partir da aprovação completa das unidades curriculares que inteiram o plano de estudo, bem como da aprovação da defesa do relatório da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada. No entanto, uma vez que sou Licenciada ao abrigo do sistema anterior ao Processo de Bolonha, solicitei, para o efeito, o reconhecimento e respetiva creditação de formação adquirida anteriormente. Batista & Queirós (cit. por Azevedo, 2013) revelam que o Processo de Bolonha alterou a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, passando-se de uma valorização do conhecimento para uma valorização da competência técnica, existindo o risco do desenvolvimento de competências pessoais ficar comprometido ao ser exacerbada a dimensão técnica.

Naturalmente fui dispensada da prática pedagógica supervisionada, contudo não da redação do relatório de estágio profissional (atividade profissional), com as adaptações necessárias. Para tal, a orientação deste documento é realizada por um docente da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) (orientador) nomeado pelo órgão responsável.

O Estágio Pedagógico (EP), e respetivo relatório, é uma unidade curricular inserida no terceiro e quarto semestres (anual) do Plano de Estudos do Programa de Ensino de Educação do 2º Ciclo de Ensino de EF nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP. No que se refere ao EP, este foi realizado

no ano 2004/2005, na Escola Secundária Vitorino Nemésio (ESVN), descrito já de seguida. Após esta etapa seguiu-se a carreira docente, tendo-se desenvolvido durante 9 anos na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA) e este ano letivo na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB). Assim sendo, farei uma breve descrição do meu contexto profissional ao longo desta década de lecionação, enquanto professora contratada, e fazendo especial incidência neste ano letivo 2015/2016.

3.3.1.O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Durante os 4 anos (2000 a 2004) da Licenciatura em Educação Física e Desporto, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), procurei escutar e interiorizar com a máxima atenção todos os ensinamentos, ideias, concepções e métodos de ensino-aprendizagem, transmitidos por um leque indescritível de bons professores. A partir destes conhecimentos, da respetiva reflexão e da análise das diversas concepções defendidas por diferentes personalidades, procurei organizar a informação e delinear a minha própria concepção de ensino para colocar em prática no ano de Estágio Pedagógico (EP), o quinto e último ano do curso. O EP é aquele momento real que nos permite colocar em prática todos os conhecimentos e experiências anteriormente adquiridas.

Sentada na minha secretária, em frente ao computador, ouvindo a minha música preferida, revejo-me há 11 anos atrás, a entrar pela primeira vez pelos portões da Escola. A este “grande” passo, fui somando experiências, situações caricatas, momentos divertidos, uns mais sérios, desafios, dificuldades, tristezas e alegrias. Sinto-me, pois, incentivada a fazer uma viagem no tempo, para uma reflexão do meu percurso, das decisões que tomei e dos projetos que elaborei, não esquecendo algumas das minhas expectativas iniciais.

Depois de 4 anos na tão longe cidade de Vila Real, em Trás-os-Montes, eis que chegava o ano em que o trabalho e todos os conhecimentos desenvolvidos

ao longo do curso, de grande esforço e enorme dedicação à “nossa profissão”, seriam aplicados e “postos à prova”.

Regressava eu à escola, com um novo título, o de “Professora”. Encontrava-me do outro lado, aquele que tantas vezes admirei e critiquei enquanto aluna; aquele que desde sempre sonhei.

Passo a passo, ano a ano, caminhei em busca de um sonho, percorrendo um mundo repleto de novas experiências, novas realidades, novas atitudes, novos papéis, novos seres, novas vidas.

Sem qualquer tipo de interrogação, este seria um ano que marcaria para sempre a minha vida. Não só porque teria, como já referi, oportunidade de aplicar todos os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da minha vida académica, confrontando-me com a verdadeira realidade do ensino nas escolas; mas também, porque teria oportunidade de testar as minhas reais capacidades como docente, facto que até então tinha algumas dúvidas.

Sabia que este seria um ano de muito trabalho e sacrifício, de amores e desamores, de experiências boas e menos boas e no qual surgiriam, muitas vezes, dificuldades, dúvidas, receios, expectativas, obstáculos, decisões, desafios. No entanto, estava plenamente confiante e convicta de que com o apoio e ajuda do Orientador da Escola (OE), do Orientador da Universidade (OU), dos meus companheiros de estágio, dos meus colegas de departamento, bem como dos restantes elementos que compõem a comunidade escolar; conseguiria ultrapassar todos os obstáculos que certamente iriam surgir. Inevitavelmente depus neste ano muitas expectativas, pois seria um ano onde me iria realizar pessoalmente, e por isso pretendia desenvolver da melhor forma todas as áreas de desempenho, de modo a alcançar os objetivos propostos.

Foi então que, nesta nova etapa da minha vida, desejei que as vivências fossem muitas e o mais diversificadas possíveis, de modo a construir um

conjunto de competências indispensáveis para uma carreira no ensino, que esperava que fosse, desde aí, de enorme sucesso.

Ser professor de EF exige gosto, muito trabalho, dedicação, vigilância e atenção às possíveis situações de risco nos diversos conteúdos e períodos da aula. Deparamo-nos com uma situação de dificuldade de aplicação dos conhecimentos adquiridos, porque o processo de ensino-aprendizagem na escola não é estanque, nem existem receitas para o aplicar; ou seja, o conhecimento adquirido ajuda-nos a compreender, aplicar e transmitir conteúdos, mas devido à grande variedade de situações novas com que nos encaramos dia a dia e com um insuficiente repertório de experiências de intervenção, compreendemos que é o Estágio o verdadeiro palco de aprendizagem dos futuros professores de EF.

Passamos 4 anos à espera do momento de podermos exercer este papel. Por mais que tivesse pensado e concebido uma imagem do que seria, nada se aproxima daquilo que realmente senti.

3.3.1.1.O QUE EU PENSAVA QUE ERA O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Ao longo daqueles anos na UTAD, a nossa curiosidade levava-nos a perguntar aos nossos colegas de curso como era realmente o EP. Se era difícil; se gostavam, ou não; se o trabalho que tínhamos ao longo dos 4 anos nos ajudava e servia de base para esse último ano; se era um ano inesperado, ou não; entre outras perguntas.

As respostas iam sendo dadas e todas elas convergiam em muito trabalho, dificuldade, falta de preparação relativamente aos anos anteriores, falta de bases e, em alguns casos, pouco acompanhamento. No meio de tantas elas, algumas, ainda relatavam experiências muito positivas, gratificantes e de aprendizagem.

Após 4 anos de estudo (universitário), aguardava com muita expectativa a mudança para a função docente. Assim, as minhas expectativas estavam relacionadas com aquilo que os meus colegas de curso de anos mais avançados me diziam. Estava à espera de um ano muito difícil, complicado, trabalhoso, no qual iria vivenciar experiências únicas, divertidas, e no qual iria ser submetida a bastantes críticas relativamente à minha capacidade de intervenção pedagógica. Não sabia qual seria a relação estabelecida entre os professores da escola e nós, os professores Estagiários. Mas esperava um relacionamento dos estagiários mais afastada relativamente aos outros colegas de EF e professores da escola, uma relação de início distante dos alunos e progressivamente próxima à medida que iria dando confiança aos mesmos e um trabalho de equipa bastante coeso e divertido, apesar de saber que ia estagiar sozinha, mas que iria ter outro núcleo de estágio, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto (FCDEFUP) com quem iria poder dividir funções.

Para além disto tudo, sabia que teria a Monografia com todas as implicações para ela necessárias.

Eu, de certo modo, consciente de todas as dificuldades com que me iria defrontar, estava confiante que, com mais ou menos tempo as iria ultrapassar. Principalmente pelo facto de vir a estagiar sozinha, sem os colegas com os quais estive próxima durante todos estes anos e dos quais seria imprescindível a sua ajuda.

A escolha desta escola, ESVN, localizada na Cidade e Concelho da Praia da Vitória, ilha Terceira, deveu-se ao facto de ser a que estaria mais próxima de casa, e cumulativamente por ser considerada a segunda melhor escola da Região (apenas porque ainda não tinha sido construída a Piscina, já existente na Escola Secundária das Laranjeiras, em São Miguel). O estágio nos Açores surgiu com o objetivo de beneficiar da alínea a) do n.º 7 do artigo 25º do Decreto Legislativo Regional n.º 27/2003/A, de 9 de junho, atualmente revogado, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2007/A, de 30 de agosto, e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A,

de 20 de abril, alterados pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, de 21 de julho, aprovado presentemente pelo Decreto Legislativo Regional n.º 22/2012/A, de 30 de maio, ou seja, a lei das prioridades existente na região.

Relativamente ao OE esperava uma relação profissional ao nível do que era exigido e uma relação de amizade e cumplicidade, uma vez que seria ele que me iria mostrar a realidade desta profissão e seria ele que me acompanharia ao longo de muitas horas neste ano tão difícil e complicado. Esperava que fosse uma pessoa dinâmica sincera e justa no trabalho que viria a desenvolver comigo para que pudesse aumentar o meu quadro de referências.

Em relação ao OU esperava que este fosse alguém com quem pudesse estabelecer uma boa relação de profissionalismo e de amizade também. Que fosse alguém disposto a ajudar-me sempre que fosse necessário. E que pudesse comunicar frequentemente com o OE de forma a acompanhar e ajudar no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da função didática.

Dos meus colegas estagiários esperava companheirismo, sinceridade, confiança, amizade, honestidade e espírito de equipa para completar todos os objetivos a que nos iríamos propor em conjunto e para que as barreiras a ultrapassar não se tornassem tão complicadas.

De mim esperava bastante trabalho e paciência, uma função que não seria revestida de facilidades e na qual estaria sempre a aprender.

Concluindo, esperava que, no final deste longo ano, me custasse deixar a Escola e as pessoas com quem iria ter o prazer de trabalhar, pois era a certeza de que o trabalho tinha sido bom e as experiências produtivas e fantásticas, deixando em mim imensas saudades.

3.3.1.2.O QUE FOI REALMENTE O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Parti da Ilha Graciosa, dia 30 de Agosto de 2004, com a “casa às costas” (uma vez mais) rumo à Terceira. Estava um lindo dia de Verão, recordo com

saudade, e levei seis longas horas a atravessar as cerca de 40 milhas de Oceano Atlântico que separam ambas as ilhas. Tudo isto porque tinha de me apresentar ao serviço no dia 1 de Setembro.

Assim fui, juntamente com os meus colegas de estágio, que tive o prazer de conhecer nesse mesmo dia. Entrei orgulhosa de todo o meu percurso, mas também tímida e apreensiva em relação a uma realidade completamente diferente daquela que conhecia. Dirigimo-nos ao Conselho Executivo (CE), no referido dia, onde fomos recebidos pelo Vice-Presidente, o qual nos deu algumas (poucas) informações acerca do EP e nos encaminhou para a Secretaria.

Foi uma sensação estranha, esta que advém de uma súbita mudança de estatuto social, e que me deixou a pensar seriamente no meu novo papel na sociedade. Senti que teria de ser mais responsável e refletir bastante sobre a minha atuação e postura no dia a dia escolar, uma vez que os adultos são muitas das vezes modelos de comportamento para os alunos, e eu queria ser um bom modelo.

Alguns dias depois fui apresentada ao meu OE, o qual fez uma breve reunião comigo, onde referiu certas funcionalidades da escola, mostrou-me as instalações da escola, apresentou-me a alguns colegas, auxiliares de ação educativa e funcionários. Não conseguimos tratar nada em concreto relativamente ao EP, pois nem eu, nem ele tínhamos a documentação necessária para tal. No entanto, definimos as turmas com que iria ficar, tendo-me sido entregue duas turmas do 10º ano, visto que o Professor apenas tinha turmas do Ensino Secundário.

No dia 14 de Setembro houve a reunião geral de professores na qual os membros do CE se apresentaram e deram as boas vindas a todos os professores. Foram fornecidas informações importantes para o ano letivo 2004/2005, bem como uma apresentação da escola, entre outras coisas.

A partir daqui fui reunindo com o meu OE para que o ano começasse com normalidade. Porém, o regulamento de estágio tardava em chegar da Universidade e o contacto com o meu OU não era possível. Posto isto, não baixámos os braços e nestas reuniões o OE foi-me transmitindo algumas estratégias básicas, para que pudesse iniciar o ano letivo, mesmo sem conhecimentos a cerca dos critérios de avaliação, as funções do estagiário, a função do OE e do OU, entre outras coisas.

Iniciado o ano letivo, iniciou-se o trabalho e acabou o descanso. Foram muitos dias de luta, muitas horas de sono “perdidas”, muitos minutos de computador e muitos segundos de dedicação.

Após o começo do ano letivo tivemos uma reunião do departamento de EF, na qual fui apresentada pelo meu orientador a todos os colegas da disciplina. O grupo era constituído por 8 professores, juntando-se a estes mais 4 estagiários. Esta reunião foi dirigida pelo Coordenador, onde foram tratados vários assuntos, incluindo o plano de atividades. Foi também informada a rotação dos espaços.

Para mim o estágio foi uma experiência única, no sentido em que apreciei, exerci e experimentei, pela primeira vez, o que significa ser professor, algo que eu ao longo de muitos anos sonhei e estabeleci como uma das minhas metas profissionais.

Em termos de trabalho, o EP foi algo muito “stressante”, visto que o volume de trabalho foi muito elevado, especialmente porque optei por estagiar sozinha, podendo agora concluir o quanto isso foi benéfico para mim. Mas não posso deixar de referir uma data de outras escolhas que fui obrigada a fazer, uma vez que conciliar o estágio com a realização de um documento tão trabalhoso como a Monografia foi tarefa praticamente impossível, pelo menos para mim.

Reconheço que foi necessária uma grande força de vontade para suportar as cargas de trabalho de um estagiário, visto que temos de abdicar de muita coisa da nossa vida e viver exclusivamente para o EP. O trabalho para além de muito

é também todo ele, algo que nunca experimentámos antes, isto é, muitas coisas novas às quais nos temos que adaptar e dar ao mesmo tempo, o nosso melhor.

Um dos aspetos que me permitiu terminar o EP com sucesso e dos quais eu não posso deixar passar despercebido, foi certamente, o apoio incansável do Professor OE, visto que foi das únicas pessoas que me ajudaram em todo este percurso. Não posso deixar de referir os restantes membros do grupo, em especial a minha colega de estágio.

Com base em tudo aquilo que se passou, este foi certamente, um ano que guardarei para sempre na minha memória, como sendo um ano marcante da minha vida e onde contrastaram alegrias e tristezas, esperança e resignação, altos e baixos, experiências muito gratificantes e divertidas, outras mais embaraçadas, algumas quebras, amizade, companheirismo e muitas coisas mais.

3.3.1.3.A ESCOLA



Figura 1 – Vista aérea da ESVN



Figura 2 – Entrada principal da ESVN

Com um grande sorriso nos lábios, expectante, entusiasmada e, por diversos instantes, receosa, entrei pela primeira vez na ESVN. Estes primeiros passos dentro da instituição, declamada por muitos como uma das escolas com melhores instalações desportivas a nível regional e quiçá, a nível nacional confirmaram o meu desejo de vestir a pele de Professora de EF. Avizinhava-se o início de um sonho esboçado durante anos e anos!

Chegando à escola, mais concretamente aos meus espaços de intervenção, dei comigo a pensar “Sou uma privilegiada!”. Para além de um excelente pavilhão, de uma sala de Ginástica/Judo fenomenal, relvado, campos de Basquetebol, Ténis e Futsal/Andebol exteriores, possui amplos espaços exteriores, com inúmeras áreas verdes, tornando-se um local agradável de se estar, tão importante para que nos sintamos bem, quer enquanto professores, funcionários, quer enquanto alunos.

Perante estas condições, o desenrolar das atividades só se queria brilhante. Numa escola recheada de excelentes instalações era meu objetivo aproveitar tudo o que de bom tinha para me ajudar a progredir nesta minha prestação, que queria significativa.

3.3.1.4.AS AULAS

Uma chuva de questões atestava o meu pensamento, à medida que se aproximava o dia de enfrentar os alunos. Estaria preparada? Seria capaz de criar uma boa relação com os alunos? Seria mesmo este o caminho que

pretendia dar à minha vida? Algum desconforto inicial que facilmente se transformou em desejo de agarrar um desafio, algo que me desse realmente luta.

Na minha vida pessoal, sempre fui uma pessoa com ideias bem definidas acerca das minhas capacidades e devo confessar que estava bastante confiante nelas para me ajudarem a ultrapassar com êxito este ano de estágio. No entanto sentia algum nervoso miudinho (que considero normal) relativamente ao primeiro dia de aulas; à apresentação aos alunos; ao controle de alunos, numa sala de aula tão especial como é a nossa, e durante a qual os miúdos, muitas das vezes se despem de vários preconceitos e aproveitam para se vingar de outros males; ao relacionamento com os outros professores. Tudo isto porque, de facto continuava a minha dúvida: “Era mesmo este o futuro que desejava?”

Dadas as primeiras aulas foi sendo cada vez mais convicto o meu sonho e paixão de lecionar, apercebendo-me da imensa influência que poderia ter na vida futura dos alunos, através do desporto. Com a evolução do processo, as questões que levantei ao início foram-se esbatendo e esquecendo.

Tendo adotado uma postura, no início do ano, de disciplinadora, de rigorosa e por vezes distante, ao longo do ano e verificando que as turmas estavam controladas comecei a adotar uma postura mais divertida e muito mais próxima dos alunos. Isto desenvolveu tanto em mim como nos próprios alunos um sentimento de respeito e ao mesmo tempo de cumplicidade entre professor e alunos.

De facto, tudo depende das pessoas, são elas o centro de tudo, e o papel do professor é saber adaptar o seu conhecimento pedagógico da matéria à população alvo.

Neste aspeto, quero salientar um facto. Como eramos/somos professores jovens, os alunos sentem uma certa admiração por nós, o que por vezes, se não for bem percebido pode levar a desentendimentos. Contudo desde que

cada um saiba qual a sua posição, esta é uma relação ótima, em que através de uma certa imitação, conseguimos motivar os alunos para as aulas de uma forma espetacular. Contudo, quando os anos passam, é claro que outra motivação terá de ser aplicada, mas como dizem os meus colegas de departamento, ganhamos mais tato e outras formas de agir que só o tempo nos ensina.

A minha primeira aula foi com o 10º D, mas apenas observei o Professor OE. O verdadeiro teste ocorreu no dia seguinte, quando conheci a turma do 10º F. Treze caras, tímidas mas inquietas e agitadas pela excitação natural de conhecer o seu professor. Adolescentes a iniciarem uma importante etapa nas suas vidas escolares, olharam para mim com um misto de espanto e contentamento, talvez por me acharem bastante nova para professora. Estes dois dias foram muito intensos devido à novidade destas experiências, e foram também muito simbólicos para mim uma vez que materializaram um desejo antigo: ser professora de EF.

Nestas aulas de apresentação informei os alunos acerca das regras da disciplina, os critérios de avaliação, as modalidades a serem abordadas, entre outros assuntos.

Em relação às duas turmas que me foram atribuídas, não tive problemas de indisciplina. Através das estratégias utilizadas ganhei a confiança e as aulas foram sendo cada vez mais atrativas para os alunos.

Como já seria de esperar, houve aulas que correram menos bem, umas talvez por minha culpa, outras porque os alunos estavam mais distantes e faladores, mas nada que não se resolvesse com uma repreensão e uma reflexão das aulas até ao momento.

A turma do 10º D era realmente uma turma que penso que qualquer professor gostava de ter, e apesar de algumas queixas feitas por outros professores, no meu espaço de aula, nunca tive grandes problemas. Era uma turma muito organizada e bastante empenhada nas tarefas que lhe eram atribuídas; já a

turma do 10º F não demonstrava tanta vontade de trabalhar e experimentar situações diferentes. Digo diferentes porque de facto, houve muitas situações de aprendizagem que os alunos nunca tinham experimentado, e quando digo muitas, é porque efetivamente foram muitas mesmo.

Ambas as minhas turmas eram pequenas (entre 13 e 14 alunos) e este foi um facto que tive de ter em consideração na elaboração dos planos de aula, visto que com este número de alunos existem diversas adaptações a serem feitas. Para além de que uma aula não deve estar unicamente direccionada para uma aprendizagem das habilidades motoras, da cultura desportiva, mas também para o incremento dos conceitos psicossociais.

Sempre me preocupei em dar aulas motivantes, nas quais os alunos se sentissem realizados, assim como eu; contudo nunca esqueci um dado importantíssimo: dar o que precisam da forma que mais gostam.

De uma forma geral, as minhas aulas decorreram num bom clima, e de forma controlada, contudo este resultado, estou certa que não foi obra do acaso, mas sim fruto de um planeamento cuidado tanto ao nível dos conteúdos, como da estrutura da aula, assim como da postura que adotei.

Procurando sempre refletir sobre as minhas intenções, a minha prática e o resultado alcançado, tomei conhecimento do quão importantes são os alunos. Afinal estes são a razão do meu trabalho, da minha profissão, e como tal, a partir de determinada altura foram como que as traves mestras de todo o meu percurso. Foi tudo feito a pensar neles e para eles.

Contudo, o bom funcionamento das aulas, e com este o alcançar dos objetivos a que me propus, foram fruto de um fator também ele importante: a disciplina. Esta disciplina por seu lado é reflexa das rotinas criadas e da gestão da própria aula. E como tal, nas minhas aulas sempre procurei criar hábitos, rotinas nos alunos.

Outro aspeto a focar relaciona-se com a comunicação, e mais propriamente com a emissão de feedbacks. Com o desenrolar das aulas, apercebi-me que

cada vez me sentia mais à vontade, e deixou de ser uma preocupação para mim, sendo um ato naturalíssimo e cada vez com melhores resultados.

Um aspeto negativo e no qual apercebi-me que teria de melhorar num futuro próximo (espero) era o tom de voz que utilizava, mantendo-o constante, sem alterações. Isso fez com que não houvesse aquele estímulo que é necessário nos alunos, em determinadas situações.

Ao longo do tempo apercebi-me que na prática tudo se resolve, muitas das vezes de forma mais fácil do que aquela que imaginamos. Assim, acho que as minhas opções foram as que considereei melhores, no dito momento, e como tal num futuro, procuraria um desempenho parecido com este, refletido a cada momento.

Por tudo o que escrevi atrás, não será difícil assentir que o ato de dar aulas não se limita à rotina de entrar na escola, transmitir conteúdos, de forma lúdica, escrever o sumário e sair pelo portão dizendo ao funcionário e aos colegas “Até amanhã”. É necessário planejar, colocar em prática e refletir sobre todos os domínios de intervenção, verificar se esta foi a melhor forma ou concluir o que modificar. Tudo isto dá trabalho, muito trabalho, mas também muita satisfação pessoal, quando verificamos que alterámos algo que realmente resultou melhor assim. É óbvio que os 4 anos anteriores nos fornecem as bases necessárias para não nos sentirmos perdidos, mas foi este ano, na prática e posterior meditação, que aprendi realmente.

O verdadeiro contacto com uma turma só à minha responsabilidade foi novo. O facto de escolher progressões e aplicar a competência pedagógica específica do professor naqueles alunos, procurar a inovação, a iniciativa, a abertura a novos conteúdos, avaliar e classificar foi uma grande “prova de fogo”.

Outro passo importante foi a análise do programa da disciplina de EF referente 10º ano. Deparei-me pela primeira vez com as competências essenciais pedidas aos alunos, nas várias modalidades. Olhando para as mesmas, pensei que os alunos as conseguissem atingir com relativa facilidade. No entanto,

após a aplicação do Protocolo de Avaliação Inicial existente naquela escola, a realidade mostrou-se bastante diferente. Constatei que nas minhas turmas e nas dos meus colegas os alunos não traziam consigo a “bagagem” motora que supostamente deveriam trazer em diversas modalidades. Esta constatação levou-me a pensar que o nosso sistema de ensino não funciona como todos desejaríamos. Por uma ou por outra razão, as coisas não funcionam como está escrito no papel. Pensava eu que talvez o Ministério da Educação não tivesse bem a noção da realidade escolar, quer a nível de recursos humanos, professores, alunos, funcionários, quer a nível de recursos materiais (espaços físicos e material didático).

Fiquei um pouco desiludida, mas por outro lado, acredito que a consciencialização do problema é o primeiro passo para a sua resolução, pelo que arranjei ânimo para tentar contrariar esta tendência dentro das minhas possibilidades.

Enquanto pessoas, somos todos diferentes logo, também o somos enquanto professores. Aprendi que a virtude está em conseguir extrair o que cada um de nós tem de melhor para a partir daí melhorar os aspetos ainda por desenvolver e não em procurar seguir um modelo ou padrão de comportamento pré-definido.

3.3.1.5.AS ATIVIDADES

As atividades organizadas pelos núcleos de estágio, eu e o da FCDEFUP, demonstraram, quanto a mim, que um grupo coeso, unido e organizado, poderia projetar e desenvolver um evento que realmente tivesse impacto.

As atividades que nós realizamos revestiram-se de um enorme êxito, proporcionando aos nossos alunos outras modalidades que normalmente não eram abordadas na escola.

Nesta área foram preparadas e operacionalizadas três atividades de complemento curricular. Para cada uma foi elaborado um projeto, precedendo a atividade e depois da mesma o respectivo relatório de balanço.

Estas atividades e todas as competências na preparação, organização e realização que lhes foram inerentes asseguraram-me desde logo, uma boa base de trabalho para ações futuras de participação na e para a escola.

O “Corta-Mato na Escola” foi a primeira atividade a pôr em prática pelos dois núcleos de estágio. A data para a realização desta atividade foi exclusivamente eleita por se tratar do último dia de aulas do 1º Período.

Foi considerado por todos os elementos do departamento de EF, como sendo uma atividade bastante positiva, quer no planeamento, na divulgação, na organização, e também na adesão e participação dos alunos.

Através da propaganda e divulgação tanto feita por nós, núcleos de estágio, através de cartazes, como também pela informação dada pelos professores de EF; a maioria dos alunos teve conhecimento da realização desta atividade, tendo todos eles a possibilidade de participar.

Salientou-se pela positiva, a adesão dos alunos no Corta-Mato, apesar do grande número de ausências que se verificou no próprio dia. A atividade contou com a participação de 129 alunos, no entanto estavam inscritos 229 alunos, talvez porque esta atividade não tinha antecedentes na escola, proporcionando assim uma boa possibilidade para a realização de projetos alusivos ao mesmo tema nos próximos anos letivos.

Infelizmente, um aspeto bastante importante teve a ver com a dificuldade de apoio com que nos deparámos. O CE, principal interessado, visto ser uma atividade realizada na escola e por nós, núcleos de estágios da mesma escola, apenas nos cedeu material de papelaria, com o qual fizemos a maqueta do percurso e tirámos fotocópias dos certificados e cartazes. Foi preciso comprar barras energéticas para completar os lanches oferecidos pelo Hipermercado Modelo; alfinetes para os peitorais; fita sinalizadora, porque a Câmara

Municipal da Praia da Vitória (CMPV) apenas nos cedeu 800 metros; e fotocópias a cores, despesas estas suportadas por nós, estagiários. Infelizmente não nos foi dado nenhum apoio monetário que cobrisse estas despesas.

Da mesma forma é importante referir que sem os contactos dos OE, tínhamos tido bastantes dificuldades na aquisição do total de t-shirts pedidas à CMPV e também na impressão gratuita, das mesmas t-shirts, numa gráfica local.

No entanto, no geral foi uma atividade bastante positiva e com muitas críticas positivas.

Quanto à “Prova de Orientação” esta foi uma atividade que não ofereceu grandes dificuldades de organização. A escola tinha o material necessário para a realização de uma prova de orientação: as balizas, os picotadores, os cartões de controlo e o mapa. No entanto, optámos por fazer alguns ajustes, mas foram tudo pormenores que preferimos aperfeiçoar, pois era possível a realização da prova sem os ditos ajustes, tendo em conta que já tinham sido organizadas provas desta natureza em anos anteriores.

Destacou-se a aprovação dos alunos em relação à prova, confirmada através da adesão. É que de facto, julgávamos que iriam ser feitas poucas inscrições, mas acabámos por envolver 92 alunos, que se pode considerar um número notável.

Mais uma vez, foi de louvar a atitude, empenho, motivação, competitividade e alegria demonstrados pelos participantes. De facto a prova foi divertida e agradável, apenas desenrolada no recinto escolar. Posso então referir que esta foi mais uma atividade concluída com êxito, fazendo uma avaliação bastante positiva, quer do planeamento, quer da divulgação, quer da organização, e também da adesão e participação dos alunos.

O “Triatlo Vitorino” foi também uma prova com grande êxito, pois conseguimos a participação de 34 equipas (102 alunos) mais 2 equipas (6 alunos) do 3º ciclo da Escola Básica 2,3 Francisco Ornelas da Câmara. Esta atividade,

contrariamente às restantes, desenvolveu-se fora das instalações escolares, fazendo um percurso pela cidade da Praia da Vitória e terminando no areal da praia grande. A prova começava com o ciclismo, seguia-se com a corrida e terminou com a natação. Foi, na realidade, extremamente divertida e interessante para os alunos, já que atividades como estas não costumavam acontecer. A logística desta atividade já implicou o envolvimento das seguintes instituições: CMPV, Polícia de Segurança Pública da Praia da Vitória, Clube Naval da Praia da Vitória e os Bombeiros Voluntários da Praia da Vitória.

Pelo atrás exposto, pelo sucesso das atividades, pela vontade explícita que os alunos demonstraram em repetir a experiência, posso afirmar que iniciativas deste tipo deviam ser levadas a cabo durante os anos seguintes. Acrescento o facto de que muitas crianças e jovens não praticam desporto por não terem meios ou oportunidade, encontrando na escola e nos projetos que esta tem para oferecer, uma forma de vivenciar o frenesim ou experiência de uma competição, de uma prova ou de uma simples atividade desportiva.

Posso afirmar que todas estas atividades ajudaram a que eu me aperfeiçoasse nesta área, sentindo-me mais capaz do que no início do ano letivo.

Todas elas sucederam-se de uma forma positiva, os alunos gostaram de participar e o convívio desenvolvido foi muito agradável. A adesão dos alunos às mesmas foi muito boa em todas elas. O balanço foi bastante positivo e em todas, a alegria, boa disposição e organização ficaram marcadas.

Outra atividade levada a cabo por mim foi o acompanhamento das tarefas e funções da Direção de Turma do 10º D. Foi algo de novo para a minha formação, digo isto porque em nenhuma disciplina dos 4 anos precedentes de faculdade foi abordada esta temática. Durante este período de acompanhamento, obviamente, não estive presente em todas as atividades do Diretor de Turma. Todavia, penso ter dado o meu contributo, de forma a ser útil, percebendo ao mesmo tempo a importância e funcionalidade de algumas funções.

Dentro desta área também constava a elaboração de um estudo de turma, com o intuito de possuir um conhecimento mais aprofundado da turma do 10º D. Através da aplicação de um conjunto de testes e posterior análise dos mesmos, cheguei a conclusões muito interessantes, percebendo também as relações sociais que se estabeleciam entre estes alunos, dentro do ambiente escolar, de forma a diagnosticar problemas e conflitos relacionais.

A realização deste documento permitiu-me conhecer e perceber de uma forma mais aprofundada a realidade do grupo/turma e todas as suas particularidades e especificidades. Posteriormente à sua conclusão, o estudo foi apresentado na reunião de avaliação do 1º Período aos restantes professores da turma. Estes valorizaram o meu trabalho e concordaram que foi um importante contributo para a compreensão e resolução de situações mais problemáticas.

Por último e sem dúvida, um dos momentos mais difíceis e cruciais do desenrolar deste estágio foi a realização da Ação de Formação, sobre a avaliação inicial e o protocolo da mesma na ESVN, tendo este protocolo como principais objetivos a recolha de informações com vista a identificar possíveis problemas e necessidades dos alunos, de forma a ajustar as atividades e tomada de decisões no planeamento, procurando assim eficácia pedagógica e consequentemente o sucesso escolar. Aqui senti uma pressão muito grande e acima da média. O trabalho desenvolvido sobre a mesma foi exaustivo, tanto no que se refere à organização, à divulgação, pesquisa de documentos e cuidados com a apresentação. Apesar de tudo acabou por correr relativamente bem.

3.3.1.6.AS PESSOAS

Neste ponto incluo as pessoas que, cada uma da sua forma convergiram para que me tornasse numa melhor profissional e melhor pessoa.

Falarei também em mim, no meu crescimento, sabendo que este é o princípio de uma longa aventura.

3.3.1.6.1.Os COLEGAS DE ESTÁGIO

Foi com enorme prazer que trabalhei com os meus colegas e a partir desse momento, amigos. Apesar de não pertencermos ao mesmo núcleo de estágio, desde o início que quisemos constituir uma “pequena família”. Não posso deixar de mencionar a importância que eles tiveram neste percurso. Partilhámos as nossas experiências, as nossas dificuldades, as nossas capacidades e os nossos problemas; conseguindo assim aproveitar as qualidades de cada um.

Longas tardes passámos no gabinete. Crescemos juntos enquanto professores, quer ao nível do trabalho de grupo, quer ao nível do trabalho individual em que também nos ajudámos. As suas críticas construtivas, os diversos debates sobre estratégias e a constante procura de soluções para os problemas com os quais nos íamos deparando foram fundamentais.

Senti da parte dos mesmos uma amizade e carinho excepcionais. Sempre me apoiaram quando precisei deles e penso que aconteceu o mesmo da minha parte para com todos eles. Conseguimos ao longo de todo o ano manter a nossa união e amizade o que nos ajudou a superar algumas das dificuldades com que nos deparámos, de forma mais facilitada. Para além disso, penso que funcionámos enquanto grupo, sendo o rosto dessa dinâmica as atividades que, juntando esforços, organizámos.

Possuímos características muito diferentes, estando a nossa maior virtude no conseguir retirar o melhor de cada um em prol do grupo. Penso que o nosso relacionamento e empenho conjunto foram a peça fundamental para a obtenção de todo o sucesso conquistado ao longo deste ano de estágio. O trabalho que tínhamos que desenvolver até se tornava engraçado quando tinha de ser feito em grupo, conseguíamos criar e explorar ideias que iam surgindo,

apesar de algumas divergências, e arranjar estratégias para que elas resultassem. Hoje vejo que, todos juntos, conseguimos alcançar com sucesso todos os objetivos a que nos propusemos atingir.

3.3.1.6.2.OS ORIENTADORES

A apreciação dos orientadores é sempre uma parte difícil. Estas duas pessoas, o OE e o OU, revelaram-se de extrema importância neste ano. Daí a sua presença (não necessariamente física) ser fundamental para nós estagiários; ou não fossem eles os condutores deste longo percurso que é o ano de estágio.

Relativamente ao OU, infelizmente não senti o apoio que esperava, única e exclusivamente porque não me foi dada qualquer orientação nesta etapa tão importante da minha vida.

Por diversos motivos, que não me cabe a mim julgar e os quais não tive conhecimento, não demonstrou qualquer disponibilidade para a colocação de dúvidas e dificuldades que fossem surgindo ao longo do estágio. Pouco antes da sua vinda à escola, é que tive conhecimento que quem viria avaliar o meu trabalho (apenas uma vez) seria outra Professora. Fiquei satisfeita, pois só assim senti que não tinha sido esquecida no meio do Atlântico.

Apesar disso, foi para mim um pouco angustiante e passo a explicar porquê: tive muito medo que após quase um ano de trabalho, no qual realizei imensos planos de aula, unidades didáticas, atividades de participação na vida de Escola e uma enorme quantidade de outros documentos, me fosse criticado pela negativa todo esse trabalho; tendo em conta que tive o cuidado de os enviar para que fossem feitas as correções e aos quais nunca tive qualquer feedback. Podia acontecer a Orientadora chegar à escola e afirmar que não era assim que devia ter sido feito o trabalho.

Mas felizmente isso não aconteceu. Foi uma pessoa muito simpática e mostrou-se disponível para ajudar naquilo que estivesse ao seu alcance. Gostei muito de ouvir as suas críticas, positivas e negativas/construtivas e fiquei satisfeita com a sua vinda, apesar de insistir que ser observada uma única vez poderia não revelar efetivamente quer o meu trabalho, quer ainda o meu potencial. Devo ainda salientar a sua disponibilidade, boa disposição, sinceridade, exigência e apelo à reflexão. Admiro especialmente o entusiasmo e energia que trazia às discussões e diálogos sobre temas pertinentes e propositados.

A verdadeira orientação que tive foi feita pelo OE, contudo, as pessoas não são iguais, têm feitios bastante diferentes e sobre os mesmos assuntos e para atingir os mesmos objetivos trabalham de forma distinta. Muitas vezes não existe a forma mais correta ou errada de se trabalhar mas sim, aquela que sobre o nosso ponto de vista, nos parece mais certa e apropriada.

Relativamente ao OE, todas as palavras são escassas para definir a sua atuação. Em primeiro lugar, reconheço-lhe grandes virtudes, de entre as quais destaco o elevado empenho com que abraçou todas as tarefas, bem como a sua total disponibilidade.

Teve o mérito de não fazer da sua atuação uma ação castradora, muito pelo contrário, dando total liberdade para que experimentasse e construísse o meu processo. Este procedimento obrigou a uma constante reflexão conjunta sobre a minha atividade, permitindo-me consciencializar das minhas lacunas no sentido de as melhorar. Considero que foi graças a este processo que me tornei uma professora mais madura e criteriosa.

É de salutar a amizade que se criou entre nós. É uma pessoa com uma visão da realidade escolar já bastante experiente e, ao longo desse ano letivo, tentou sempre adaptar a minha atuação e as ideias que trazíamos da Universidade para a realidade escolar que é completamente diferente daquilo que muitas vezes imaginamos.

O facto de me acompanhar durante todo o tempo na escola, levou a que se vivessem experiências e se trocassem ideias fantásticas.

À medida que o tempo foi passando, e as horas em conjunto aumentando, a relação foi ficando mais próxima e o trabalho desenvolvido penso que foi de muito boa qualidade. Sempre me tirou as dúvidas que precisei, sempre me orientou no caminho adequado, sempre me deixou atuar como queria, de forma autónoma deixando-me experimentar as estratégias que pensava serem apropriadas.

Debruçámo-nos sobre os aspetos que falhei mais e nos quais devia corrigir e também sobre aqueles que tinha estado melhor e que devia manter. Foi uma pessoa frontal, que disse o que pensa, fosse isso bom, ou mau, o que me deixou bastante à vontade, e transmitiu de forma bem clara aquilo que pensava sobre os diferentes assuntos.

Desenvolvi por ele, ao longo do tempo que passámos juntos, afeto e amizade que foi muito marcante e suficiente para em mim crescer um sentimento e um carinho muito especial do qual nunca me vou esquecer.

3.3.1.6.3.OS FUNCIONÁRIOS, OS PROFESSORES, O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, O CONSELHO EXECUTIVO

A integração no meio escolar fez-se de forma progressiva, evidenciando-se pouco a pouco uma melhoria nas relações estabelecidas, quer ao nível da escola enquanto edifício, quer em ligação a todos os elementos que a constituem. A proximidade das relações e o estreitamento das mesmas fizeram-me “sentir em casa”. O aproximar-me cada vez mais da comunidade escolar fez com que ganhasse gosto em estar na escola, ficando, sem dúvida, com maior vontade de participar em diversas atividades.

Os funcionários da escola e do complexo foram atenciosos durante os meses da nossa “estadia”. Para tudo estiveram disponíveis, correspondendo na maior

parte das vezes com interesse e amabilidade. Acompanharam-nos nalgumas das nossas atividades, demonstrando o seu apoio e profissionalismo.

Ao contrário de muitos professores que estão nas escolas de passagem, os funcionários permanecem vários anos seguidos, observando os alunos no seu crescimento e evolução. Conhecem os seus nomes, problemas, horários, vícios e grupos de amigos. Fazem também parte da educação das crianças e jovens.

Desde o início que foi também evidente a simpatia que muitos professores manifestaram em relação aos núcleos. No fundo usufruímos de um estatuto bastante positivo na escola, que se tornou ainda mais importante pelo facto de terem reconhecido nos núcleos de estágio um papel dinamizador na escola e com funções bastante importantes para o bom ambiente que se gera em torno desta. Falo mais especificamente dos colegas e professores das minhas turmas, ao pé dos quais mantive uma relação mais próxima, o que é normal, dada a quantidade enorme de professores que a escola tem.

A relação que desenvolvi com o grupo também superou bastante as minhas expectativas. Acima de tudo é um grupo bastante divertido, dinâmico e no qual os núcleos se sentiram muito bem. Nunca fomos colocados à margem. Senti-me completamente integrada no grupo desde os primeiros dias em que comecei a frequentar a escola.

O departamento de EF era constituído por pessoas muito diferentes, que se relacionam construtivamente e que visam debater algumas problemáticas do ensino e da escola. Usfruindo de instalações ótimas, e relativamente aos projetos a desenvolver, sempre os previ como autênticas ideias mobilizadoras e inovadoras. Contudo, foi algo que nem sempre correspondeu às minhas expectativas.

Algo que também não foi de encontro às ideias que tinha, diz respeito a alguma falta de colaboração do Conselho Executivo (CE) da escola para com o grupo de EF. Embora tenha aceite as atividades a desenvolver, quis sempre manter uma certa distância entre os eventos e os alunos e professores que não

participavam ativamente nas atividades. Deste modo, o objetivo de mobilizar a escola e os outros professores desmoronava-se.

3.3.1.6.4.Os ALUNOS

Tenho de dizer que para mim esta foi a parte mais gratificante do estágio, o contacto com os alunos, o sentir que estava a participar no processo de crescimento de alguém, a dar um pouco de mim aos alunos. É sem dúvida algo deveras gratificante.

A nível pessoal amadureci e comecei a ser mais crítica comigo mesmo, com a minha atuação, com a minha postura. Paralelamente amadureci a nível profissional, percebi melhor qual o meu papel na escola.

Durante o ano letivo de 2004/2005 tive experiências múltiplas, algumas bem diferentes do que esperava, que me deram autênticas lições de vida e me mostraram que um professor é também um psicólogo, enfermeiro, juiz, gestor.

Encontrava-me muitas vezes numa encruzilhada de decisões, muitas vezes refletindo se teria ou não sido uma boa opção. A verdade é que aprendi a sair deste “conflito” com satisfação e “consciência tranquila”.

Contudo, nem tudo é perfeito e vivi situações também de menor júbilo e que me fizeram tomar o papel de “defensora”, e porque não “vendedora”, das instalações. Apesar das ótimas condições que os alunos de toda a escola têm o privilégio de usufruir, ainda há muitos jovens que preferem manter distância da aula de EF, não sendo as instalações, por si só, um meio de os motivar.

Enfim, diversas situações enriqueceram-me e desafiaram-me, porque me obrigaram a gerir pessoas e sentimentos, o que é algo delicado, mas extremamente aliciante e que traduz a beleza de ser Professor.

A nossa profissão tem afinidades com a de ator: o palco, as expressões, a indumentária, a assistência (alunos) que vigia os gestos, o discurso e o diálogo.

São eles um “público” exigente e que nos impõe qualidade nas escolhas – só assim os motivamos e captamos. Em busca dessa qualidade, devem-se procurar novas estratégias e formas de ensinar.

3.3.1.6.5.Eu

O ano de estágio (2004/2005) foi bastante trabalhoso e vivido de forma intensa, pelo que procurei não perder cada oportunidade, cada aprendizagem, cada sugestão que se me apresentava à frente.

A verdade é que foram inúmeras as vezes que cheguei a casa triste e “perdida”, sem saber o que mais fazer para conseguir controlar melhor os alunos. Mas isto não bastava, e comecei a refletir minuciosamente no planeamento das aulas feito em casa.

Sendo assim, a minha ambição antes de mais era tornar-me numa boa gestora, procurando evoluir na apresentação da tarefa com clareza, na consistência dos feedbacks e nas expectativas claras quanto ao comportamento. Como seria de esperar, e isso ganha-se com a experiência, a minha capacidade de antecipação foi muitas vezes abalada e desmoronada. Mesmo assim fui ganhando “sensibilidade” ao longo do tempo e nas últimas semanas sentia os resultados de um “começo de uma evolução”.

Aprendi a transmitir entusiasmo pelas minhas palavras e gestos, sabendo que esta é uma das formas de cativar os alunos. Ao longo dos dias, das semanas e dos meses, perdi aquele desconforto inicial, no qual muitas vezes duvidei das minhas capacidades, e fui ganhando “terreno”, apesar do desafio continuar até ao último instante deste estágio.

Aprendi também a ser inflexível e fria em muitas situações (algumas vezes, na minha opinião, em demasia), mas também tive que sair deste registo e envergar pelo caminho da atenção, do elogio, muitas vezes, do carinho.

E foi assim que cheguei ao fim de uma etapa muito importante da minha vida. Talvez uma das mais difíceis, mas também uma das mais gratificantes.

3.3.2.A ESCOLA SECUNDÁRIA JERÓNIMO EMILIANO DE ANDRADE DE 2006 A 2015

Como relatei previamente, a Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA) foi onde iniciei a minha carreira docente, corria o ano letivo 2006/2007. Provavelmente por uma questão de comodidade e também de sorte fui lá ficando colocada, anualmente até ao ano 2014/2015. Momentos bons e momentos menos bons foram passados nesta escola, como não seria de esperar, após 9 anos consecutivos.

Embora seja sempre difícil descrever em breves linhas o trabalho planificado e desenvolvido ao longo destes 9 anos letivos, onde há a interação constante entre professores, alunos, pessoal não docente e Encarregados de Educação, vou tentar refletir, sintetizando todo um trabalho, cujo principal objetivo não foi apenas o sucesso escolar, mas também a promoção de valores humanos e sociais nos alunos.

3.3.2.1.A ESCOLA



Figura 3 – Vista aérea da ESJEA



Figura 4 – Entrada principal da ESJEA

A ESJEA é herdeira de dois estabelecimentos de ensino, resultante da fusão do antigo Liceu Nacional de Angra do Heroísmo com a Escola Industrial de Angra do Heroísmo, tendo desempenhado um notável papel na formação cívica, na instrução e na cultura do seu meio. Tem como patrono o Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, 1789-1847, Comissário de Estudos em Angra do Heroísmo, professor vitalício da quinta e sexta cadeiras do liceu, e primeiro reitor da escola. Além de educador e pedagogo notabilíssimo, com mais de vinte manuais publicados nos Açores e no País foi um homem de pensamento liberal.

A 9 de outubro de 1969, foram inauguradas as instalações escolares, construídas de raiz, onde hoje a instituição funciona, localizada na Praça Almeida Garrett. Esta escola estava vocacionada para preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, a partir de um plano de estudos de formação clássica, e para os quadros da administração, serviços, indústria e comércio locais. A instituição servia todo o distrito de Angra do Heroísmo, recebendo os poucos alunos originários das ilhas Graciosa e São Jorge que tinham posses que lhes permitissem continuar os estudos para além da 4ª classe (Ferreira, 2011).

As instalações da extinta Escola Industrial, e todo o seu património, foram afetas à Escola Secundária de Angra do Heroísmo pela Portaria nº 44/82, de 27 de Julho, passando a funcionar como o Anexo da escola secundária. Em 1998 o Palacete Silveira e Paulo foi entregue à Direção Regional da Cultura, que depois de obras de restauro, para ali se mudou em 2003, ficando o Anexo restrito às instalações escolares entretanto construídas no reduto do imóvel.

Esta situação manteve-se parcialmente até 2008, altura em que aquele estabelecimento escolar foi definitivamente desativado com entrada em funcionamento da nova EBSTB. A ESJEA está agora restrita ao seu edifício principal (Ferreira, 2011).

Atualmente é um estabelecimento de ensino público, estando os alunos distribuídos pelo ensino regular (7.º, 8.º, 9.º e 10.º, 11º e 12.º ano de escolaridade), pelo Programa Específico de Recuperação da Escolaridade - Programa Oportunidade (OP), pelo Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ), pelo Ensino Profissional, pelo Ensino Recorrente e pelos Cursos do Programa Reativar (oferta de dupla formação para adultos).

A escola, naturalmente, tem ao seu dispor o material necessário à realização de tarefas curriculares e não curriculares, no entanto, algumas instalações e equipamentos estão danificados devido ao facto de ser uma antiga construção. Apesar desta situação, a escola nunca foi alvo de obras de requalificação, até então. Já descrito na Dimensão Pessoal, os espaços são maioritariamente exteriores, num piso de alcatrão onde se aborda o Andebol, o Basquetebol, o Futebol e o Atletismo. Existe também um pavilhão com as dimensões de um campo de Basquetebol, onde se leciona o Badminton (preferencialmente). Tem um Ginásio com um campo de Voleibol e uma parede de Escalada. Possui uma sala de Ginástica, e ainda uma mini sala de Judo, onde se ensina o Judo e a Dança.

3.3.2.2.O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No ano 2006/2007, o departamento de EF tinha dezassete elementos, dos quais, pouco menos de metade eram docentes contratados. Como na maioria das escolas, a faixa etária dos docentes pertencentes a este departamento era alargada, querendo com isto dizer que daí advêm vantagens e desvantagens, como em tudo na vida tem prós e contras; porém com mais vantagens do que desvantagens. Assim, a convivência de indivíduos de diferentes gerações,

pode favorecer, naturalmente, a aparição de conflitos saudáveis, no meu entender. São os “efeitos adversos” da diversidade, uma vez que as aspirações, perspectivas e visões são diferenciadas, que na realidade precisam de ser compartilhadas para o mesmo propósito ou visão comum. Simplificando, imaginemos duas equipas, a equipa A (de docentes mais antigos na “casa”) e a equipa B (de docentes mais jovens na “casa”). A equipa B é a de docentes jovens, da era das tecnologias, familiarizados a técnicas novas e dinâmicas diferentes, muitas vezes sem experiência na área da docência, muitas vezes acha inconcebível que a equipa A não domine as novas tecnologias e que até aos dias de hoje, as suas aulas obedeçam aos mesmos padrões da sua formação. Já a equipa A, considera que os objetivos que possuem devem ser partilhados pelos mais novos, pois eles são mais velhos com longa experiência, e resistentes às mudanças. Olhando-se para as duas equipas, podemos verificar que trazemos uma discussão entre a modernidade e a tradição.

Na minha humilde opinião, os grupos heterogéneos podem ser favoráveis, quando todos forem capazes de integrar corretamente as diferentes gerações, conseguirem manter um ambiente em que todos desenvolvem um espírito de tolerância e de respeito. Porque no meu entender todos ficam a ganhar, considerando que a partilha de conhecimentos/experiências entre os docentes torna-se pertinente para qualquer evolução profissional.

A verdade é que eu, enquanto pessoa, sou muito determinada e isso transfere-se para a minha vida profissional. E por vezes travei grandes batalhas para conseguir ganhar a guerra que me tinha proposto. Garantidamente que foram estes conflitos saudáveis que me fizeram evoluir enquanto pessoa e enquanto docente.

Em 2014/2015, o departamento tinha apenas dez docentes, dos quais, metade eram docentes contratados. Como mencionei previamente, esta diminuição de professores está relacionada com a abertura da EBSTB.

No que toca à participação nas atividades do departamento curricular, fui assídua no que às reuniões de departamento diz respeito e numa perspectiva

crítica e pessoal do meu desempenho considero que demonstrei a minha total disponibilidade na análise e debate de questões relativas à adoção de modelos pedagógicos, de métodos de ensino e de avaliação. Pertenci a diversos grupos de trabalho para a elaboração dos mapas da distribuição dos espaços de aula e respetiva calendarização, como também das planificações anuais da disciplina, incluindo a alteração dos critérios de avaliação de EF, bem como ao grupo que promoveu a discussão das competências essenciais da disciplina. Outro aspeto a salientar foi o apoio ao desenvolvimento de todos os projetos relativos às atividades proposta pelo departamento ao longo dos anos, tais como o Corta-Mato Escolar, o I Triatlo Secundária de Angra, os Campeonatos Escolares de Basquetebol 3x3, Sunny Delight e posteriormente Compal Air, os Dias da Modalidade, a Caminhada Divertida, o MegaSprinter e MegaSalto, Corrida/Caminhada do Centenário da República “Dr. Manuel de Arriaga” (fui certificada pelo coordenador da comissão de organização das comemorações do Centenário da República, bem como pelo presidente do CE pela integração na dita comissão e pelo empenho demonstrado), o Sarau Desportivo, o Dia Radical, o Dia Mundial da Saúde (tendo sido reconhecida pela pertinência e qualidade do projeto quer pelo departamento, quer pelo Conselho Pedagógico), o Sarau de homenagem ao Professor Nuno Monteiro Paes (tendo sido novamente reconhecida pela pertinência e qualidade do projeto quer pelo departamento, quer pelo Conselho Pedagógico), o Corre Corre Coração, e o Torneio de Condição Física. As Atividades Desportivas Escolares (ADE's) nunca tiveram sucesso uma vez que os horários não permitiam a participação dos alunos nestas atividades.

Todas estas atividades eram encerradas com uma reflexão crítica construtiva, através de um relatório que ficava posteriormente arquivado em departamento, para que qualquer indivíduo da comunidade escolar pudesse aceder. Além disso, as reuniões de departamento serviam para que pudéssemos debater e partilhar, entre outros assuntos, as nossas práticas letivas, bem como projetos ou atividades realizadas. Frequentemente o grupo de EF reunia-se de modo a uniformizar procedimentos e a reajustar as planificações de acordo com as dificuldades que os alunos iam evidenciando; além do constante contacto diário

informal que se estabelece com os colegas do grupo disciplinar na troca de experiências de lecionação.

Considero que participei na análise e reflexão com o grupo sobre processos e metodologias adequadas à disciplina de modo a estimular a troca de experiências e conhecimentos com vista a combater a rotina e o insucesso. Sempre que solicitada a tomada de posição do grupo, contribui com propostas de interesse para a atividade específica do grupo e a sua integração na escola.

3.3.2.3. Os ALUNOS

Desde logo as turmas e a nova escola constituíram dois grandes desafios para mim. Com elas aprendi coisas que se aprendem mas não se ensinam, todas elas diferentes mas igualmente importantes.

Entender e saber lidar com os alunos revelou-se algo bastante complexo, onde a primeira reorganização mental urgente foi compreender que o professor de uma turma não era nem podia ser o da outra.

O processo global de conhecimento dos alunos foi gradual, moroso e jamais inacabado, ou não seria o eu de hoje diferente do eu de amanhã. Esse conhecimento, ainda que em permanente mutação, orientou o meu planeamento, as minhas decisões e formas de atuação.

Ao longo dos anos letivos fui incutindo um ambiente de descontração disciplinada, pois o constrangimento é, de forma geral, um grande entrave ao desenvolvimento efetivo de todo o processo ensino aprendizagem. Procurei manter uma boa relação pedagógica, de afetividade e respeito com os meus alunos, partilhando ideias, experiências, sentimentos, opiniões, enquanto modo de permitir a amizade, a confiança, o respeito mútuo e a autoestima dos discentes, possibilitando um ambiente de trabalho onde pudessem ser desenvolvidos os conteúdos programáticos de forma mais consistente e eficaz. De um modo geral, o ambiente dentro da sala de aula foi conseguido, mas em

muitas das turmas, com muito esforço, salientando o facto de serem muito complicadas no que diz respeito ao comportamento no espaço de aula.

Procurei motivar convenientemente os alunos para as atividades desenvolvidas, recorrendo a estratégias diversificadas que abrangessem as várias competências implícitas ao ensino da disciplina de EF. Nem sempre foi tarefa fácil, tendo tido momentos que desistir era uma palavra que começava a fazer parte do meu dicionário, já que cheguei a dar aulas a um aluno apenas.

Tentei sempre que possível respeitar o espaço, a individualidade e a especificidade de cada aluno, tendo em consideração os vários ritmos de aprendizagem, efetuando sempre uma reflexão cuidada do meu desempenho, quer na ação, quer após as aulas, adotando posteriormente estratégias e métodos de trabalho de acordo com as dificuldades apresentadas. Existiu sempre da minha parte uma preocupação em manter os alunos motivados.

As turmas que lecionei tornaram a minha função muito estimulante, pois em conjunto, procurávamos sempre melhorar o que havíamos feito anteriormente, conseguindo, na sua maioria, melhorar os resultados obtidos, no entanto, por vezes, essa função apresentava-se extremamente exaustiva, dadas as características das turmas dos currículos alternativos. Tive sempre a preocupação máxima de criar, de forma continuada, situações que lhes permitissem desenvolver a confiança neles próprios, recorrendo sempre ao reforço positivo, elogiando e valorizando as suas intervenções e atitudes.

Em conclusão, este acompanhamento permanente aos alunos ajudou-me a efetuar não só o levantamento das suas dificuldades mas também a reestruturar estratégias com vista à superação dessas mesmas dificuldades.

3.3.2.4.DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

No início de cada ano letivo era realizada a planificação anual da disciplina, e com base na mesma procedia à planificação e organização das atividades

letivas para cada uma das turmas a mim atribuídas, adequadamente, de acordo com as orientações programáticas consignadas pelo Departamento Curricular e aprovadas em Conselho Pedagógico. Porém, sempre que havia necessidade, o grupo reunia-se de modo a uniformizar procedimentos e a reajustar as planificações de acordo com as dificuldades que os alunos iam evidenciando; além do já referido contacto diário, informal, com os colegas, na troca de experiências de lecionação.

Na lecionação dos conteúdos programáticos procurei uma abordagem autónoma. Uma preocupação constante foi tentar diversificar as estratégias/metodologias utilizadas na aula, com o intuito de proporcionar diferentes situações de aprendizagem tornando o ambiente de aula um espaço facilitador da aprendizagem. Promovi, por vezes, o ensino pela descoberta explorando as questões formuladas pelos meus alunos no sentido de que eles mesmos as resolvessem.

No que se refere ao cumprimento das orientações curriculares, como é natural, nem sempre é fácil executar na totalidade as orientações curriculares, quando existe um documento único que é feito para mais de meia centena de turmas; ou seja, torna-se óbvio que o documento de planificação elaborado pelo departamento curricular, que não deixa de ser importante, uma vez que é um reajuste do programa nacional da disciplina às características da escola, não pode contemplar todas as turmas, daí a necessidade de se ajustar os conteúdos programáticos às particularidades de cada turma, permitindo na sua grande maioria o cumprimento da totalidade das orientações curriculares. Tal facto foi já constatado por Siedentop & van der Mars (cit. por Azevedo, 2013), tendo estes autores identificado alguns problemas na maioria dos programas de EF, tais como o tempo insuficiente atribuído à disciplina; dimensão da turma; inadequação das instalações; diferentes níveis de habilidade e equidade de género.

Relativamente à avaliação, esta poderá ser sempre um ponto de discussão, uma vez que se reveste de um papel regulador e quantificador das aprendizagens e, por mais que se tente, é um processo que está revestido de

alguma subjetividade. Tendo em conta estas características, no início de cada ano letivo foram sempre marcados todos os momentos de avaliação, e apresentei, sempre, em tempo útil, os resultados da avaliação aos alunos, de modo a promover a reflexão conjunta sobre os resultados obtidos para que pudesse proceder às adaptações necessárias para desenvolver as competências definidas. De uma forma regular procedi à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, utilizando instrumentos, julgados por mim, adequados. Instrumentos esses que foram variando ao longo dos anos, na tentativa de não só identificar o erro, como também identificar a sua causa, com o objetivo último: o sucesso. Só assim é possível adequar o ensino às necessidades de aprendizagem do aluno e tomar consciência dos seus e nossos erros e poder corrigi-los. Os erros detetados durante a recolha de informação foram sempre encarados como parte integrante da aprendizagem nada tendo, portanto, de culpável ou punível. Nenhum instrumento de avaliação é suficientemente fidedigno e fiável. Estes são meios de recolha de informações, que foram sendo utilizados com o intuito de encontrar a melhor forma de revelar a natureza das representações, lógicas e estratégias elaboradas pelo aluno. Essencialmente é utilizada a observação direta durante a realização das tarefas, bem como a análise de questões colocadas aos e pelos alunos durante as aulas. Foram também utilizados vários tipos de questionários orais e/ou escritos, quer durante as aulas (questões de aula aleatórias), quer no final das unidades didáticas, passando também por diversos tipos de trabalhos escritos e manuais. Ao longo dos anos letivos promovi a auto e heteroavaliações dos alunos apresentando-lhes, antes de cada momento de avaliação final, em grelha própria, todos os elementos necessários à transparência do processo. Assim, a avaliação dos discentes, obedeceu sempre aos critérios de avaliação do departamento curricular nos diversos domínios.

A taxa de sucesso nem sempre foi de 100%, na maioria dos casos considerando os alunos retidos por falta de assiduidade. Evidentemente que cada turma é uma turma, e as turmas dos Cursos de Recuperação do Ensino Regular (CRER) e OP não foram, como se diz na gíria comum, “pêra doce”. A

maioria destes alunos não traziam o material necessário para a realização da aula, revelavam falta de concentração, interesse e empenho aliada a um comportamento por vezes extremamente desadequado, não deixando de referir a péssima linguagem utilizada durante as aulas. Nas turmas acima mencionadas, os alunos apresentavam-se com poucos hábitos de assiduidade, disciplina e cumprimento de atividades práticas, tendo em conta o contexto socioeducativo dos alunos.

Procurei ainda transmitir aos meus alunos a necessidade de manterem uma vida fisicamente ativa, mantendo um estilo de vida saudável.

Procurei também manter-me sempre atualizada nos conhecimentos científicos e didáticos, através da realização de diversas atividades formativas realizadas e validadas pelos órgãos da escola, como foi o caso das ações de formação internas de “Orientação” e de “Judo”, bem como as palestras “O trabalho de projeto” e “A Arte Provoca – A Nova Biblioteca de Angra do Heroísmo” e ainda o encontro com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Ou por outras entidades legalmente certificadas, tais como a Direção Regional da Educação e Formação que promoveu uma jornada formativa sobre a “Avaliação do Desempenho Docente”, e o Centro de Formação de Associação de Escolas da Terceira, São Jorge e Graciosa que desenvolveu ações de formação como “O ensino da Natação na escola – à conquista do meio aquático”, “Judo na Escola”, “Dança na escola”, “Gestão de Resíduos Urbanos no Concelho de Angra do Heroísmo” e ainda as palestras sobre “GID uma Experiência Inovadora” e “Educação Alimentar em meio Escolar – Estratégias Práticas”; de forma a ter sempre argumentos e formas de melhorar aquando das minhas auto reflexões.

3.3.3.A ESCOLA BÁSICA SECUNDÁRIA TOMÁS DE BORBA 2015/2016

Como referi anteriormente, este ano letivo decidi experimentar uma nova escola. Após nove anos consecutivos na ESJEA, fiquei colocada na oferta de

emprego para contrato, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB).

Foram-me atribuídas uma turma de sétimo ano e cinco turmas de oitavo ano, todas do ensino regular. Além disso, fui selecionada para ser a Diretora da Turma (DT) cinco do oitavo ano, o que acresceu a área curricular não disciplinar de Cidadania.

Inicialmente tinha também dois segmentos de quarenta e cinco minutos no Gabinete de Triagem, que depois foram retirados para poder integrar a equipa das ADE's, que tal como referi enquanto estudante, findam com a participação nos Jogos Desportivos Escolares (JDE).

3.3.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA TOMÁS DE BORBA E DO MEIO ENVOLVENTE

3.3.3.1.1. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

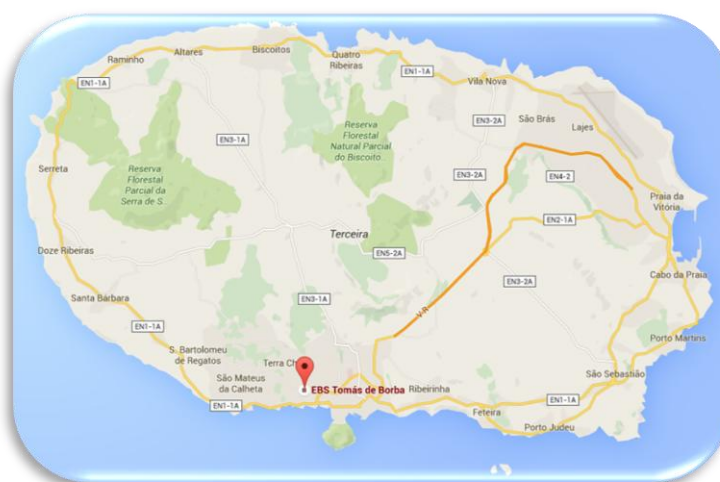


Figura 5 – Mapa da Ilha Terceira

A ilha Terceira, localizada no setor nordeste do Grupo Central do Arquipélago dos Açores, apresenta uma forma elíptica; uma superfície de 400,27 Km² com o comprimento máximo este-oeste de 29 Km e norte-sul de 18 Km; e altitude máxima de 1021 metros. Esta ilha, à semelhança do arquipélago dos Açores, apresenta características geológicas, geomorfológicas e hidrogeológicas

determinadas pela sua natureza vulcânica recente (Câmara Municipal de Angra do Heroísmo, 2015).

São Carlos é um lugar, pertencente à freguesia de São Pedro, a sudoeste do concelho e cidade de Angra do Heroísmo, na Ilha Terceira, uma das nove dos Açores. São Pedro confronta os seus limites com o mar, por um lado, e com as freguesias de São Mateus, Terra-Chã, Posto Santo, Santa Luzia e Sé.

Esta freguesia viu instalarem-se diversos serviços, entre os quais a administração da Segurança Social e, mais recentemente, o campus de Angra do Heroísmo da Universidade dos Açores. Na zona de São Carlos para além da Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, foi inaugurada, em 2008, a EBSTB, fazendo deste lugar um dos mais importantes centros educativos da ilha Terceira.

3.3.3.1.2.ÁREA PEDAGÓGICA



Figura 6 – Vista aérea da EBSTB



Figura 7 – Entrada principal da EBSTB

A EBSTB é uma unidade organizacional de educação e ensino público, não confessional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por nove estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º Ciclo e um estabelecimento de educação e ensino com Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, ensino secundário e artístico – a EBSTB – o qual constitui a escola sede da unidade orgânica (Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba [PEEBSTB], 2015).

A EBSTB possui uma oferta formativa que inclui todos os níveis de ensino, incluindo a educação pré-escolar e o ensino artístico. A área pedagógica desta unidade orgânica apresenta um conjunto de escolas que ocupam edifícios de diferentes épocas. Alguns edifícios foram objeto de obras de requalificação, outros viram as suas valências ampliadas através da construção de edifícios complementares, designadamente nas freguesias da Terra Chã e Posto Santo. Estas escolas servem comunidades diferenciadas na sua densidade populacional. Alguns espaços não apresentam as condições físicas exigíveis para os atuais padrões de ensino. Os seus estabelecimentos de educação e ensino situam-se nas freguesias da Terra-Chã (Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância [EB1/JI] Professor Maximino Fernandes Rocha), São Mateus da Calheta (EB1/JI de São Mateus e EB1/JI do Cantinho), Posto Santo (EB1/JI do Posto Santo), São Bartolomeu (EB1/JI de São Bartolomeu dos Regatos), Cinco Ribeiras (EB1/JI das Cinco Ribeiras), Santa Bárbara, (EB1/JI de Santa Bárbara), Doze Ribeiras (EB1/JI das Doze Ribeiras), São Pedro (EB1/JI do Pico da Urze e Escola Básica do 1º, 2º e 3º Ciclos com Jardim de

Infância, Ensino Secundário e Ensino Artístico [EB1,2,3/JI/S/EA] Tomás de Borba) (PEEBSTB, 2015).

A EB1/JI Professor Maximino Fernandes Rocha, na Terra-Chã, à semelhança de outros estabelecimentos de ensino está dividida por dois edifícios: um dos planos centenários, onde presentemente funciona o pré-escolar e outro, construído mais tarde, onde está o primeiro ciclo, bem como as infraestruturas de apoio a ambos. Dotada, pela construção deste segundo edifício, de condições adequadas ao ensino, tem sido apenas intervencionada para resolver situações pontuais.

Já a freguesia de São Mateus da Calheta tem duas escolas, atualmente, em funcionamento: a de São Mateus e a do Cantinho. A EB1/JI de São Mateus, situada no centro da freguesia, é um edifício de dois andares dos planos centenários. Tem, à semelhança dos restantes, vindo a sofrer contínuas adaptações. Durante o ano de 2009 decorreu uma obra de recuperação e ampliação dos edifícios desta escola. A escola do Cantinho, no que respeita à estrutura, está em boas condições. Sendo também um edifício antigo, de dois pisos, tem as mesmas limitações dos restantes.

A EB1/JI do Posto Santo foi intervencionada há poucos anos, tendo o clássico edifício dos planos centenários sido alvo de obras de melhoria, bem como de ampliação. Assim, passou a reunir excelentes condições, que beneficiam não só a escola, como a freguesia que passou, nomeadamente, a dispor de um campo de futebol, o que veio a incrementar ainda mais a prática do futsal no Posto Santo. Prevê-se, ainda, no âmbito da melhoria do Parque Escolar do Concelho, a construção de um Pavilhão Desportivo.

Em São Bartolomeu, até ao ano letivo de 2007/2008, estiveram três edifícios em funcionamento, no entanto, por decisão camarária, baseada na necessidade sentida quer pela Secretaria, quer pela própria escola, optou o município por fazer obras num destes, ampliando-o, por forma a ter capacidade para receber todos os alunos antes colocados nas diferentes escolas. Foi então que a EB1/JI de São Bartolomeu dos Regatos, escola intervencionada, foi

ampliada em mais 3 salas, uma das quais polivalente, instalações sanitárias e cobertura exterior para recreio, tendo ficado com melhores condições de funcionamento.

Na freguesia das Cinco Ribeiras o estabelecimento de ensino é um edifício bastante pequeno, também centenário, que tem vindo a sofrer as intervenções necessárias ao longo dos anos. Com apenas três salas de aula, tem um número de alunos bastante reduzido, com dois níveis de escolaridade a partilhar a mesma sala. Não dispõe de ginásio e as suas instalações resumem-se ao básico para o seu funcionamento.

A escola de Santa Bárbara esteve, até ao ano de 2007, dividida por dois edifícios escolares, onde num funcionava o 1º ciclo e no outro o pré-escolar. No entanto, dada a escassez de alunos, bem como a possibilidade de permuta de um terreno com um dos edifícios escolares, para posterior construção de uma nova escola, este foi encerrado e todas as crianças ficaram concentradas no mesmo espaço. Apesar de prevista a construção de uma nova escola nesta freguesia, tornou-se imperativo fazer uma intervenção na atual, dado o estado em que o edifício estava. Neste momento, esta escola tem o seu espaço todo lotado, com as condições básicas necessárias ao seu funcionamento.

No ano letivo de 2007/2008 a escola da Serreta foi encerrada, por motivos que se prendem com um número insuficiente de alunos inscritos, tendo sido o edifício em causa eliminado da rede escolar do concelho de Angra do Heroísmo e, então, desativado. As crianças transitaram para a EB1/JI das Doze Ribeiras, por ser um edifício com capacidade para receber os alunos das duas freguesias. Posto isto, o edifício sofreu intervenções diversas, tendo as infraestruturas ficado bem conservadas e os espaços em boas condições.

São Pedro, tal como São Mateus da Calheta, tem, presentemente, duas escolas básicas em funcionamento: a EB1/JI do Pico da Urze e a EB1,2,3/JI/S/EA Tomás de Borba. A escola do Pico da Urze foi alvo de obras de ampliação, adaptação e restauro recentemente, pelo que satisfaz as

necessidades atuais. A EB1,2,3/JI/S/EA Tomás de Borba foi construída de raiz e iniciou a sua atividade letiva no ano civil de 2008.

A escola sede, EB1,2,3/JI/S/EA Tomás de Borba, possui uma dimensão arquitetónica e física única na Ilha Terceira, potenciada pelas suas valências artísticas, desportivas e tecnológicas. Ao nível dos espaços do ensino artístico destacam-se as suas trinta e uma salas, o Auditório António Dacosta e o Estúdio de Gravação que servem de apoio a este ensino. Os espaços desportivos são múltiplos e amplos, destacando-se o pavilhão gimnodesportivo coberto, com capacidade para competições oficiais, a piscina coberta, a sala de judo, a sala de ginástica, um polidesportivo exterior coberto, um campo de futebol e pista de atletismo, ambos em piso sintético (PEEBSTB, 2015).

No primeiro capítulo do PEEBSTB 2015/2018, percebe-se que este potencial físico e pedagógico representa um enorme desafio à comunidade educativa. Trata-se, sobretudo, de rentabilizar e maximizar o potencial pedagógico desses meios facultados, através de uma cultura de trabalho, de responsabilidade e de exigência, que promova a missão da escola:

- ✓ Formar para o Sucesso;
- ✓ Educar para uma Cidadania plena, responsável e inclusiva;
- ✓ Promover as Artes e o Empreendedorismo.

3.3.3.1.3.O PATRONO DA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA TOMÁS DE BORBA

O patrono da unidade orgânica, Tomás de Borba, nasce em Angra do Heroísmo em 1867.

Realiza os seus primeiros estudos no Seminário de Angra do Heroísmo onde, em 1890, é ordenado sacerdote. Porém, a sua vocação musical leva-o a frequentar o Conservatório de Música em Lisboa, onde termina o curso de piano e composição, com distinção.

A escolha de Tomás de Borba, para patrono desta Escola, significa o reconhecimento da sua obra enquanto músico e compositor e pretende valorizar e dar relevo à sua vertente de apreciado e inovador pedagogo das escolas portuguesas na área do ensino musical.

A extensa obra de Tomás de Borba reparte-se pela música sacra, salientando-se o *Te Deum* composto para comemoração do 4.º centenário da descoberta do caminho marítimo para a Índia, canções infantis e juvenis, música de câmara e peças para piano.

Enquanto pedagogo, é nomeado professor da classe de harmonia do Conservatório de Música de Lisboa, lugar que exerce com grande proficiência até 1937, altura em que é aposentado por idade. Destaca-se, ainda, como o primeiro professor de história da música naquela instituição, regendo esta disciplina durante alguns anos.

Tomás de Borba acumula ainda funções como professor de solfejo e canto coral na antiga Escola Normal Primária de Lisboa, onde realiza elevada obra pedagógica, considerada revolucionária para o seu tempo, tendo introduzido a moderna pedagogia musical no país, sobretudo a nível do solfejo entoado e do canto coral nas escolas. Leciona, também, no Liceu D. Maria Pia ao mesmo tempo que é regente do Orfeão do Liceu da Lapa (PEEBSTB, 2015, p. 8).

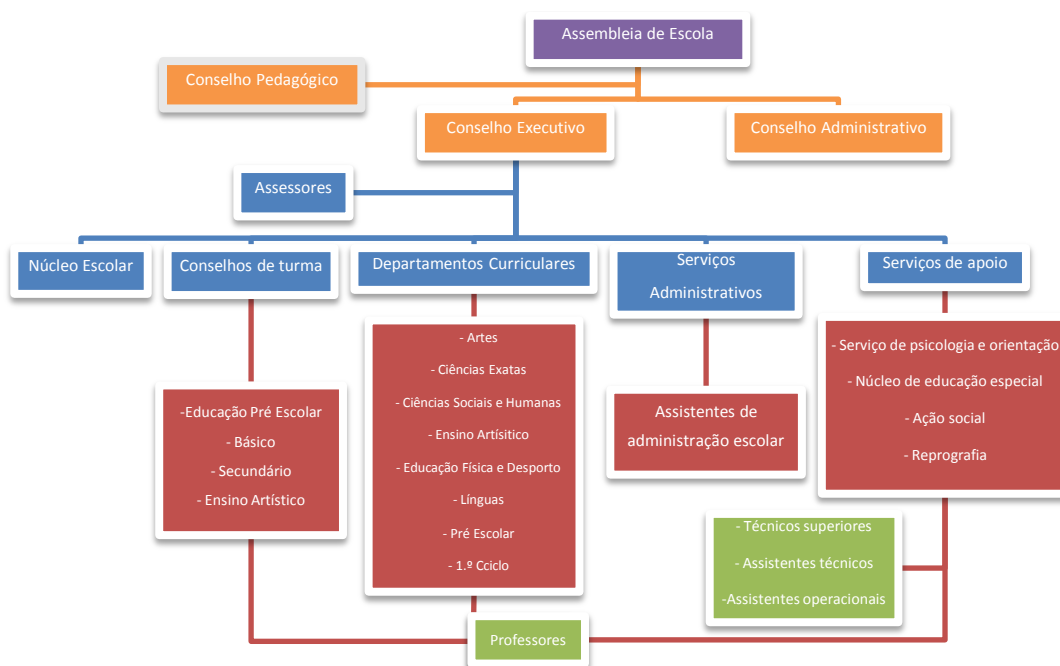
Com a implantação da República Portuguesa, em 1910, é nomeado como vogal do Conselho Superior de Instrução Pública. É também professor e diretor artístico da Academia de Amadores de Música de Lisboa.

Tomás de Borba faleceu no dia 12 de fevereiro em 1950, na paróquia do Sacramento, em Lisboa, tendo o seu corpo sido trasladado para o Cemitério do Livramento, em Angra do Heroísmo (PEEBSTB, 2015, p.8).



Figura 8 – Tomás de Borba

3.3.3.1.4. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA TOMÁS DE BORBA



Organograma 1 – Estrutura Organizacional da EBSTB.

3.3.3.1.5. POPULAÇÃO ESCOLAR

3.3.3.1.5.1. MATRÍCULAS 2015/2016

A EBSTB totaliza neste ano letivo (2015/2016) 1946 alunos inscritos, desde o pré-escolar ao ensino secundário e ensino artístico, quer na sua sede, quer nos restantes estabelecimentos de ensino. Na escola sede circulam 1190 alunos, estando os restantes 572 alunos distribuídos pelas nove estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º Ciclo, não esquecendo os 184 alunos exteriores à unidade orgânica, matriculados no ensino artístico.

O pré-escolar tem um total de 187 alunos inscritos, distribuídos por 14 turmas, encontrando-se apenas 34 desses alunos na escola base, inseridos em 2 turmas. Os remanescentes estão repartidos da seguinte forma: na EB1/JI Professor Maximino Fernandes Rocha, na Terra-Chã, 1 turma de 17 alunos; na EB1/JI de São Mateus 2 turmas num total de 29 alunos; na EB1/JI do Cantinho,

também em São Mateus, uma turma com apenas 9 alunos; na EB1/JI do Posto Santo uma turma com 12 alunos; na EB1/JI de São Bartolomeu dos Regatos duas turmas num total de 23 alunos; na EB1/JI das Cinco Ribeiras uma turma com apenas 8 alunos; na EB1/JI de Santa Bárbara duas turmas num total de 28 alunos; na EB1/JI das Doze Ribeiras uma turma com 15 alunos, e na EB1/JI do Pico da Urze uma turma com 12 alunos.

No 1º ciclo já se contabilizam 577 alunos no global, divididos por 37 turmas. Efetivamente na EB1,2,3/JI/S/EA Tomás de Borba estão 8 turmas num total de 138 alunos. Os outros 419 alunos em 29 turmas distribuem-se da seguinte forma: na EB1/JI Professor Maximino Fernandes Rocha, na Terra-Chã, 4 turmas num total de 80 alunos, dos quais 7 integram o regime educativo especial, mais concretamente a Unidade Especializada com Currículo Adaptado (UNECA); na EB1/JI de São Mateus 107 alunos em 5 turmas, sendo 13 deles pertencentes à UNECA; na EB1/JI do Cantinho, também em São Mateus, 3 turmas num total de 23 alunos; na EB1/JI do Posto Santo são 42 alunos em 3 turmas; na EB1/JI de São Bartolomeu dos Regatos também 3 turmas num total de 44 alunos; na EB1/JI das Cinco Ribeiras 2 turmas e 24 alunos; na EB1/JI de Santa Bárbara são 38 alunos divididos por 2 turmas; na EB1/JI das Doze Ribeiras 2 turmas e catorze alunos, e na EB1/JI do Pico da Urze um total de 47 alunos em 4 turmas.

O 2º ciclo abrange um conjunto de 278 alunos distribuídos por 14 turmas, a partir deste ciclo, todas pertencentes à escola base. Destas 14 turmas, 4 são do 5º ano do ensino regular e 1 do Programa Despiste e Orientação Vocacional (DOV); 5 são do 6º ano do ensino regular, 2 turmas do Programa DOV, 1 turma de Formação Vocacional (VOC), e 1 turma UNECA.

De acordo com o ponto 1 do artigo 51.º, do capítulo X, do anexo I, da portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro – Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2014), considera-se UNECA o conjunto devidamente organizado de respostas educativas que tenham como principal objetivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares ou multidisciplinares adequadas a

problemáticas específicas do aluno. Segundo o ponto 7 do mesmo artigo, as UNECA são parte integrante do núcleo de educação especial das respetivas unidades orgânicas.

Conforme o artigo 63.º, da secção III, do capítulo XI, do anexo I, da portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro – Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2014), o Programa DOV visa promover a transição para a vida pós-escolar dos jovens e, destina-se preferencialmente a alunos a partir dos 12 anos de idade, cujas necessidades educativas especiais não permitam a inclusão no currículo educativo comum e que se encontrem em qualquer das seguintes situações: a) tenham transitado do Programa Socioeducativo nos termos do artigo anterior do presente Regulamento; b) em resultado de avaliação especializada, sejam considerados como tendo necessidades educativas especiais compatíveis com os objetivos do programa. Este programa visa, assim, promover a orientação do jovem para o exercício de uma atividade profissional e a preparação para uma adequada inserção social, familiar e de transição para a vida pós-escolar (ponto 1 do artigo 64.º, da secção III, do capítulo XI, do anexo I, da portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2014).

Segundo o ponto 1 do artigo 1.º, do ANEXO I, do despacho normativo n.º 12/2014 de 5 de Maio – Regulamento dos Cursos de Formação Vocacional (Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura, 2014), os cursos de formação vocacional destinam-se a promover a inclusão de todos no percurso escolar e têm como objetivo assegurar a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o prosseguimento de estudos no ensino secundário, através de um percurso formativo que privilegia a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes no âmbito do currículo regular, um contacto com diferentes atividades vocacionais e o desenvolvimento de competências do foro comportamental, relacional e social e de orientação profissional.

No 3º ciclo contam-se 367 alunos repartidos por 18 turmas. São então 6 turmas do 7º ano do ensino regular, 6 turmas do 8º ano, sendo que 5 são do ensino

regular e 1 do VOC, e 6 turmas do 9º ano, em que 5 são também do ensino regular e 1 do Programa Oportunidade Profissionalizante (OPP).

Nos termos do ponto 2 do artigo 1.º, do capítulo I, do ANEXO I, da portaria n.º 60/2013 de 1 de Agosto (Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura, 2013), o Programa Oportunidade constitui-se como um programa específico de recuperação da escolaridade tendo como princípio a recuperação do aluno e a respetiva reintegração no currículo do ensino regular.

No ensino secundário existem 373 alunos, que correspondem a 18 turmas, sendo 6 turmas de cada ano de escolaridade, 10º, 11º e 12º anos.

Em comparação com os anos anteriores, tem-se verificado uma diminuição de alunos inscritos neste estabelecimento de ensino, pois se retirarmos ao número total de alunos, as matrículas do ensino artístico de alunos exteriores à unidade orgânica, este ano temos 1762 alunos inscritos; no ano letivo 2014/2015 estiveram inscritos 1870; em 2013/2014 estiveram inscritos 1813, e em 2012/2013 estiveram inscritos 1899 alunos.

3.3.3.1.5.2.CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

A garantia da igualdade de oportunidades no acesso à educação é um mecanismo fundamental para gerar justiça social e desenvolvimento. Nesse âmbito, as diferenças de rendimento das famílias traduzem-se em diferenças de oportunidades, que é obrigação dos poderes públicos minorar – portaria n.º14/2004 de 19 de fevereiro (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2004).

Tendo em consideração que nos termos do ponto 3 do artigo 6.º, do capítulo II, do anexo constante da portaria n.º 14/2004 de 19 de fevereiro (Secretaria Regional da Educação e Cultura, 2004), integram o escalão V todos os alunos que não entregarem declaração de rendimentos, que incluam na sua candidatura falsas declarações ou elementos fraudulentos, ou cujo rendimento

não possa ser determinado por razões a eles imputáveis ou aos seus encarregados de educação, como também quando o rendimento determinado for superior a 60% da remuneração mínima mensal garantida por lei (ordenado mínimo regional), percebe-se que a maior percentagem de alunos se situe neste escalão, com um valor de 37,1%. De seguida aparece o escalão I, com 22,9% dos alunos; no escalão II constam 18,3% dos alunos; no escalão III estão inseridos 12,4% dos alunos e por fim, 9,2% dos alunos beneficiam do escalão IV. A distribuição pelos escalões de rendimento I a V desses alunos consta do gráfico seguinte:

% de alunos por escalão de rendimento EBSTB

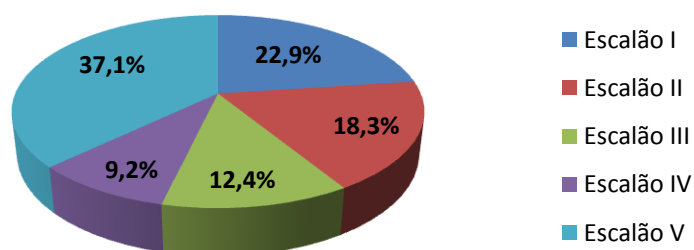


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por escalões de rendimento

3.3.3.1.6.RECURSOS HUMANOS

3.3.3.1.6.1.PESSOAL DOCENTE

Os Recursos Humanos dividem-se entre o pessoal docente e o pessoal não docente. Este ano letivo a EBSTB emprega 254 professores, sendo que, 201 pertencem ao quadro de nomeação definitiva, e 53 são contratados.

Relativamente há distribuição de professores por ciclo, existem, atualmente, 22 Educadores de Infância, 19 do quadro de nomeação definitiva e 3 contratados. No 1º Ciclo são 44 professores do quadro de nomeação definitiva e 11 contratados, totalizando 55 professores. No 2º Ciclo lecionam 40 professores, dos quais, 31 são do quadro de nomeação definitiva e os restantes 9 são

contratados. Já no 3º Ciclo e Secundário é notório um maior número de professores, reunindo 87 no total, sendo que, 68 são do quadro de nomeação definitiva e 19 são contratados. No Ensino Artístico somam-se os 28 professores do quadro de nomeação definitiva com os 5 contratados, num conjunto de 33 professores. No que toca ao Ensino Especial, nesta unidade orgânica, existem 8 professores de Educação Especial, 5 do quadro de nomeação definitiva e 3 contratados, e também 9 educadores de Educação Especial, dos quais 6 são do quadro de nomeação definitiva e 3 são contratados.

3.3.3.1.6.2.PESSOAL NÃO DOCENTE

Quanto ao pessoal não docente, esta unidade orgânica alberga, no ano letivo corrente, um total de 91 elementos, distribuídos da seguinte forma: 2 Técnicos de Educação Especial, 2 Psicólogos, 1 Técnico de Comunicação e Multimédia, 1 Chefe de Serviços de Administração Escolar, 15 Assistentes Técnicos, 1 Encarregado de Pessoal Operacional e 69 Assistentes Operacionais.

3.3.3.1.7.PROJETOS/PROGRAMAS DE ESCOLA

A missão educativa de uma escola é, em parte, comum a todas as escolas, em parte, específica à sua identidade própria. É comum, na parte estabelecida pelas diretrizes curriculares nacionais. É específica, no que se refere às escolhas das suas prioridades, aos valores que privilegia, à cultura de cada escola, à adequação das necessidades dos seus alunos e às características e expectativas da comunidade local.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) assenta na ideia de organização da ação de modo estratégico, conduzida pela intencionalidade e dominada pela capacidade de prever, antecipar, intervir e transformar em realidade a situação

desejada. É um documento de planificação da ação educativa, de amplitude integral, de longa duração e de natureza geral e estratégica.

De acordo com o PEESBTB 2015/2018 (PEEBSTB, 2015, p.6) pretende-se construir uma escola empenhada, com capacidade para tornar todos os seus alunos competentes e sabedores. A concretização da missão da escola passa, sobretudo, pela qualidade das aprendizagens e das competências efetivamente concretizadas ou desenvolvidas pelo corpo discente, pelo aumento da qualidade do processo de ensino aprendizagem proporcionado pela escola, e pelo alargamento dos campos de aprendizagem ao dispor dos alunos, tanto ao nível das atividades curriculares como ao nível das atividades de complemento e de enriquecimento curricular. De acordo com a Missão e Valores da Unidade Orgânica, os seus agentes educativos atuarão procurando dotar a comunidade escolar de um referencial axiológico comum, em conformidade com aquele que é o padrão social. A EBSTB assume assim os seguintes princípios e valores norteadores da sua ação educativa:

- a) Realização integral do aluno, como sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente, mediante o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma alicerçada reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um desenvolvimento físico e intelectual equilibrados;
- b) Adequação das experiências/situações de aprendizagem aos estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, como condição imprescindível para a construção de aprendizagens estruturadas e significantes;
- c) Valorização das dimensões estéticas e artísticas do desenvolvimento do aluno, assegurando uma oferta diversificada e de qualidade, que proporcione à comunidade educativa o acesso a uma prática cultural e artística em abordagens individuais ou integradas;
- d) Direito à diferença e à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, mercê do respeito pelas personalidades e pelos

projetos individuais, considerando e valorizando diferentes saberes e culturas;

- e) Valorização do domínio de processos lógicos e criativos e do desenvolvimento de aptidões e capacidades que habilitem os alunos a enfrentar novas situações, a solucionar problemas, a adaptar-se à mudança e a construir e afirmar a sua autonomia intelectual;
- f) Promoção de conhecimento substantivo que proporcione uma sólida formação de base, alicerçada em contextos significativos e estimuladora da autoformação;
- g) Estimulação do desenvolvimento afetivo, atitudinal e comportamental dos alunos, no quadro de todo e qualquer contexto educativo de carácter ordinário, por intermédio de estratégias que, em cada momento, se afigurem como adequadas à instalação e/ou consolidação de posturas e valores a assumir e a preservar, tais como a autoestima, a autonomia, a sensibilidade estética e moral, o sentido de responsabilidade ou da solidariedade, a tolerância e a realização pessoal;
- h) Articulação das atividades escolares com o meio, a vida e o mundo do trabalho, numa relação de duplo sentido, projetando a escola para fora de si própria, num contacto mais pleno com a complexidade dos fenómenos sociais, e no estreitamento das ligações que resultam numa convergência de experiências no espaço escolar, propiciadora de uma ampliação e enriquecimento do campo de aprendizagens a oferecer aos alunos;
- i) Defesa da identidade regional, através da sensibilização e da consciencialização de todos acerca do património natural e cultural da região;
- j) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir com sucesso a escolaridade obrigatória;

- k) Coerência e sequencialidade entre a educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário e o ensino artístico;
- l) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências, numa perspetiva de formação ao longo da vida;
- m) Valorização da dimensão humana do trabalho;
- n) Adoção de comportamentos e metodologias ativas que ajudem a promover perspetivas de sustentabilidade.

O Governo Regional determinou implementar o Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar - *ProSucesso*, Açores pela Educação, doravante designado por *ProSucesso*, que elege como principal objetivo a redução da taxa de abandono precoce da educação e da formação e o aumento do sucesso escolar em todos os níveis e ciclos de ensino, em sintonia com a Estratégia Europeia para a Educação e Formação, Europa 2020 – Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015 de 14 de setembro (Presidência do Governo, 2015).

O *ProSucesso* constitui-se como um instrumento de planeamento e de suporte às medidas e projetos a desenvolver pela Direção Regional da Educação (DRE) e Unidades Orgânicas do Sistema Educativo Regional, no âmbito da promoção do sucesso escolar – Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015 de 14 de setembro (Presidência do Governo, 2015).

Especialmente destinado aos alunos que frequentam a educação básica, mas não esquecendo o ensino secundário, o *ProSucesso* concretiza-se, sem prejuízo de outras ações que possam vir a ser implementadas, através de um conjunto de medidas e projetos transversais e específicos distribuídos por três eixos de ação – foco na qualidade das aprendizagens dos alunos, promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais – Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015 de 14 de setembro (Presidência do Governo, 2015).

O *ProSucesso* conta com a participação de diferentes departamentos governamentais, bem como de outras entidades e grupos de trabalho que, no âmbito da sua área de intervenção, se comprometem a colaborar com as ações constantes do documento e que conduzam à plena integração do aluno na escola, ao seu desenvolvimento harmonioso e à qualidade das aprendizagens, sem prejuízo de outras ações que, com este desiderato, venham a ser consideradas relevantes – Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015 de 14 de setembro (Presidência do Governo, 2015).

Neste estabelecimento de ensino o *ProSucesso* concretiza-se através do mapeamento de projetos transversais e projetos específicos da unidade orgânica – os primeiros, apresentados pela DRE e da sua responsabilidade de implementação e concretização, os segundos apresentados pela escola, associados a um diagnóstico da realidade da unidade orgânica, a condições de concretização particulares e às metas a atingir.

O Plano de Promoção do Sucesso Escolar da EBSTB observará as formas de acompanhamento e avaliação previstas no documento matricial, designadamente a nomeação de docentes acompanhantes, a produção de relatórios/análises parcelares, a elaboração de planos de melhoria, sempre que tal se revele necessário, e a apresentação de um relatório anual, através dos seguintes projetos:

3.3.3.1.7.1.A NOSSA SALA

Atribuição de uma sala fixa a cada turma do 2.º ciclo, dentro da disponibilidade de espaços e especificidade de cada disciplina, evitando-se sobrecarregar os alunos com peso excessivo de material escolar e rentabilizando-se os tempos de efetiva aprendizagem.

A iniciativa visa, ainda, promover uma maior identificação dos alunos com a escola, a sua sala de aula e as disciplinas do currículo, bem como desenvolver nos alunos uma crescente responsabilização pelo património escolar.

Pretende-se, em anos subsequentes, alargar esta medida ao 3.º ciclo.

3.3.3.1.7.2.ASSEMBLEIAS DE TURMA

Com o intuito de que os nossos alunos sejam mais intervenientes no seu processo educativo e tal como sugerido no *ProSucesso*, é nossa intenção incentivar a criação de momentos comuns no horário do Diretor de Turma, no âmbito da componente não letiva com alunos, e no horário dos alunos do ensino secundário, a fim de que o DT possa convocar a Assembleia de Turma com vista a resolver assuntos comuns aos alunos da turma, ouvir preocupações e sugestões dos alunos.

3.3.3.1.7.3.ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES E ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA TOMÁS DE BORBA NO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

O Plano Anual de Atividades (PAA) da escola é um instrumento de organização e gestão da unidade orgânica, que contextualiza as diversas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, com objetivos pedagógicos, em articulação com o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o PEE, documentos que definem a orientação conceptual e pedagógica da escola, tanto na sua componente curricular como em todas as atividades de complemento e enriquecimento curricular, ou extra curricular.

Sendo um documento de planeamento, ele expressa e dá corpo aos princípios constantes do PEE e transforma-se na sua face mais visível junto da comunidade educativa.

É pois fundamental que as Associação de Estudantes e Associação de Pais e Encarregados de Educação da Tomás de Borba (APEETB) tenham uma intervenção neste Plano.

Os alunos, os professores e os encarregados de educação decerto partilham objetivos, visões relativamente ao caminho que a escola deve trilhar e à missão que deve abraçar.

Espera-se que o PAA traduza essa partilha e dê voz a um compromisso comum.

3.3.3.1.7.4.ATIVIDADES DESPORTIVAS ESCOLARES

As Atividades Desportivas Escolares (ADE's) enquadram-se no desporto escolar, entendido como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo quando desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres dos alunos.

Desenvolvem-se num regime de participação voluntário, integradas no PAA da unidade orgânica, coordenadas no âmbito do sistema educativo, em articulação com o sistema desportivo, e destinam-se a todos os alunos de todos os ciclos.

A EBSTB desenvolve três níveis de participação no âmbito do desporto escolar.

No primeiro nível, as ADE's, no segundo nível, os JDE e no terceiro nível, as atividades físicas e desportivas com ou sem enquadramento federado, através dos Clubes Desportivos Escolares.

A participação dos alunos efetua-se de forma voluntária e sob a direta supervisão técnico-pedagógica dos docentes da escola. As formas de participação e as atividades a desenvolver são adequadas ao nível etário, às competências físicas e desportivas e às características dos participantes. Destacam-se projetos como o Corta-Mato Escolar, o Megasprinter/Megasalto.

3.3.3.1.7.5.BRINCAR COM AS PALAVRAS

Trata-se de um projeto de intervenção precoce que surge da preocupação com o crescente aumento de alunos sinalizados e identificados como portadores de dificuldades de aprendizagem generalizadas e específicas, principalmente no 1.º ciclo.

Muitas destas dificuldades, ao serem precocemente identificadas, encaminhadas e intervencionadas, poderão ser minimizadas.

Tendo como objetivo o sucesso educativo, o projeto pretende, em idade pré-escolar, identificar e intervir, o mais precocemente possível, nos fatores de risco que condicionam o desenvolvimento da criança.

A população alvo será composta pelas crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Este projeto será implementado em todos os estabelecimentos pertencentes à unidade orgânica e terá a duração de dois anos.

Numa primeira fase, pretende-se rastrear precocemente todos os alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos e identificar possíveis dificuldades nas áreas de linguagem oral e de articulação verbal.

Numa segunda fase, procurar-se-á avaliar formalmente os casos considerados mais graves, intervir diretamente nos casos nas áreas supracitadas, desenvolver estratégias e atividades junto dos educadores de infância, de forma a dar-lhes competências para trabalhar com todas as crianças e, em particular, com as crianças sinalizadas como sendo graves, desenvolver estratégias junto dos pais para que os mesmos possam dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos diversos profissionais.

A terceira fase ocupar-se-á da reavaliação dos casos mais graves sujeitos a intervenção.

O projeto será desenvolvido sob orientação do Serviço de Psicologia e Orientação.

3.3.3.1.7.6.CURSOS DE FORMAÇÃO VOCACIONAL

No âmbito do enquadramento legal estabelecido pelo Despacho Normativo nº 12/2014 de 5 de maio (Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura, 2014), que cria os cursos de formação vocacional no ensino básico, em regime de experiência pedagógica, e estabelece os seus termos e normas de organização, enquanto estrutura curricular, a EBSTB irá lecionar dois cursos de formação vocacional no 2.º e 3.º ciclo de escolaridade.

A proposta enquadra-se na análise realizada pelos conselhos finais de avaliação dos grupos de alunos em apreço e no âmbito de uma construção empenhada do *ProSucesso* da Unidade Orgânica.

A proposta assenta ainda na convicção de que importa eleger medidas preventivas de promoção do sucesso escolar, muito mais do que escolher medidas corretivas.

Acreditando que a diferenciação é, pela sua natureza, vocacionada para o sucesso, destacamos a diversificação da oferta formativa como medida transversal à promoção do sucesso escolar.

Os relatórios de despiste e avaliação vocacional dos alunos a integrar nos cursos, com indicação das áreas vocacionais a oferecer, justificam a oferta na área da Hortofrutifloricultura.

Assim, na componente vocacional e de desenvolvimento pessoal e social/mediação escolar a unidade orgânica propõe-se estabelecer uma parceria com os Serviços de Desenvolvimento Agrário.

3.3.3.1.7.7.EU PRECISO! PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

Esta medida de acréscimo de horário insere-se no *ProSucesso* e tem vindo a ser implementada nesta unidade orgânica, permitindo um ajuste no ritmo da leção dos diversos conteúdos programáticos, adaptando-os às capacidades cognitivas dos nossos alunos e um trabalho de reforço e consolidação de aprendizagens.

Nos últimos dois anos letivos, o sexto tempo concedido às disciplinas de Português e Matemática tem contado com o auxílio de um segundo docente do mesmo grupo disciplinar, na sua componente não letiva com alunos, com o intuito de rentabilizar o apoio e o esclarecimento de dúvidas a um maior número possível de alunos.

3.3.3.1.7.8.EXPLICAS – APOIO PEDAGÓGICO

As turmas do segundo e do terceiro ciclo que apresentaram resultados menos satisfatórios no ano letivo 2014/2015 beneficiarão de um tempo letivo semanal no âmbito do projeto *EXPLICAS*.

Esta iniciativa pretende refrescar o conceito de apoio pedagógico acrescido nas disciplinas nas quais se registou um menor sucesso e insere-se no projeto de apoio educativo da unidade orgânica.

Os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, devidamente sinalizados pelo docente, constituirão um grupo de alunos (máximo 10) que frequentará as referidas aulas de reforço de aprendizagem.

O trabalho deve ser realizado em componente letiva do docente, preferencialmente pelo professor da turma. Na impossibilidade do mesmo, o trabalho deve ser assegurado por um professor do mesmo grupo disciplinar e a lecionar ao mesmo ano de escolaridade.

3.3.3.1.7.9.GABINETE DE SAÚDE ESCOLAR

O Gabinete de Saúde Escolar (GSE) foi constituído no âmbito do Programa Regional de Saúde Escolar, uma iniciativa da Secretaria Regional da Saúde, em parceria com a DRE e contempla ações ou intervenções de vigilância – exames periódicos, deteção precoce, tratamento e encaminhamento de eventuais perturbações do desenvolvimento e outros problemas de saúde.

O GSE funciona em parceria com o Centro de Saúde/Unidade de Saúde de Ilha e o Hospital de Angra do Heroísmo e leva a cabo ações em meio escolar, no âmbito da saúde individual e coletiva.

Esta estrutura pretende evitar vidas sedentárias; sensibilizar os alunos para questões da saúde física, mental e social; sensibilizar os alunos para a prática de uma alimentação saudável; sensibilizar os alunos para a importância do exercício físico, na promoção do seu bem-estar; criar uma dinâmica que permita aos alunos experimentar, descobrir e adotar comportamentos mais saudáveis; promover a autorresponsabilização dos alunos pela saúde; promover o consumo de alimentos saudáveis pela comunidade escolar; alertar para o problema do sobrepeso e da obesidade infantil e dar a conhecer sintomas de doenças relacionadas com desvios alimentares.

3.3.3.1.7.10.GABINETE DE TRIAGEM

O Gabinete de Triagem (GT) acompanha os alunos convidados a sair da sala de aula na sequência de comportamentos desajustados, de indisciplina ou de conflito.

Encontram-se disponíveis no GT um ou mais docentes que acolhem os alunos, registam a ocorrência e dialogam com os discentes com o intuito de refletirem sobre os motivos que desencadearam o comportamento em causa.

O GT não pretende apenas ser um local onde se faz um registo de ocorrências disciplinares. Este espaço apresenta uma vertente de remediação/prevenção/ajuda.

Os docentes ajudam o aluno a fazer uma reflexão sobre o ato que cometeu, ao mesmo tempo que o sensibilizam a modificar a atitude comportamental desajustada, no sentido de um reconhecimento e aquisição de comportamentos, atitudes e princípios cívicos que o levem a reconhecer o espaço escola/sala de aula como lugar de trabalho com normas próprias de comportamento a serem seguidas.

Os alunos, enquanto permanecem no GT, realizam atividades pedagógicas orientadas pelo docente da aula em que o discente assumiu um comportamento incompatível com o contexto educativo.

3.3.3.1.7.11.GESTÃO CURRICULAR

Articulado com o projeto Turmas 20 – 23, o projeto Gestão Curricular pretende revalorizar e dar visibilidade à gestão do currículo dos alunos.

Não se trata de retomar a construção do Projeto Curricular de Turma (PCT), enquanto documento formal, mas antes de reforçar a autonomia dos conselhos de turma no domínio da organização e gestão do currículo da sua turma.

O trabalho letivo do conselho de docentes é enquadrado por três documentos de referência que se situam em diferentes níveis funcionais: a um nível macro – o currículo regional da educação básica, a um nível operativo – o programa de cada disciplina e a um nível mais prescritivo – o conjunto das metas curriculares do ensino básico.

É na articulação destes três níveis que se joga a gestão curricular e que se torna possível a desejável diferenciação pedagógica.

Cabe ao conselho de turma, analisado o perfil do grupo de alunos, tomar decisões e fazer escolhas.

Essas escolhas situam-se não apenas ao nível metodológico, mas também ao nível das competências a desenvolver, dos conteúdos a privilegiar/aprofundar e ainda ao nível do processo de avaliação das aprendizagens realizadas.

Porque o professor não é simplesmente um executor mas um profissional a quem compete ensinar, dele se espera que faça escolhas, que, enquadrado na hierarquia da sua escola e no respetivo projeto curricular e educativo, exerça o seu poder/dever de organização e gestão curricular.

3.3.3.1.7.12.INICIAÇÃO À PROGRAMAÇÃO

A Direção Geral da Educação (DGE) lançou este projeto-piloto, promovendo a “Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, desafiando os estabelecimentos de ensino públicos. Esta iniciativa tem como finalidade promover o ensino da programação em Portugal e aumentar os níveis de literacia digital dos alunos das escolas públicas nacionais.

A iniciação à aprendizagem da programação desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico promove um conjunto alargado de capacidades, nomeadamente, o trabalhar em equipa, a estruturação e organização de ideias, a criatividade, o espírito crítico, a resolução de problemas, o pensamento analítico e a atenção aos detalhes.

Os apoios dados pela DGE, através da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas, assentam em três eixos principais: formação, materiais e comunidade de prática online.

Na EBSTB o projeto irá ser desenvolvido na EB1/JI de São Bartolomeu dos Regatos.

3.3.3.1.7.13. OPERAÇÃO ESCOLA LIMPA

A escola, para além de espaço de construção de saberes, contribui para a integração do indivíduo na sociedade e para a formação do futuro cidadão, interveniente e responsável.

Na preparação do aluno para a vida ativa e para o exercício da cidadania e tendo em conta que muitos espaços escolares (exteriores e interiores) se encontram sujos com resíduos espalhados pelo chão, proporcionando uma má imagem da nossa escola, será implementado o projeto Operação Escola Limpa a ser desenvolvido na área curricular não disciplinar de Cidadania.

Uma vez por período, os alunos, acompanhados pelos professores e os encarregados de educação que se desejarem associar à iniciativa, procederão à limpeza de resíduos espalhados pelos diversos espaços escolares que devem ser selecionados e, posteriormente, depositados nos contentores de recolha seletiva existentes na escola.

3.3.3.1.7.14. PROGRAMA ÂNCORA

Na escola, no trabalho, em casa ou durante as férias, o programa Âncora atua na prevenção das dependências, com ações concretas, junto de crianças e jovens do concelho de Angra do Heroísmo.

O Âncora é o novo programa operacional de respostas integradas para as dependências, que tem a Casa do Povo de Santa Bárbara como entidade gestora e o município de Angra como entidade promotora.

O projeto tem como parceira a Instituição para a Promoção Social e da Saúde – Arisco e tem características práticas e ações concretas dirigidas à comunidade angrense.

Relativamente ao contexto escolar do programa, realizado em parceria com a Arisco, este assenta em três programas pré-existentes, nomeadamente o

programa Prevenir em Coleção, o programa Castelos de Risco e o programa Eu e os Outros.

O programa Âncora, na vertente programa Eu e os Outros – Intervenção nos comportamentos aditivos e nas dependências, foi implementado no 3.º período do ano letivo anterior. Durante este ano letivo pretende-se dar continuidade ao programa.

O programa Âncora, na vertente Prevenir em Coleção, deverá ser implementado nas escolas primárias da zona oeste da Ilha Terceira (Cinco Ribeiras, Santa Bárbara e Doze Ribeiras) ao longo do ano letivo 2015/2016, em parceria com a Casa do Povo de Santa Bárbara.

3.3.3.1.7.15.PROGRAMA DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A colaboração entre DRE, a EBSTB e a Cáritas da Ilha Terceira, através da sua Unidade de Formação tem sido consistentemente efetivada, nos últimos anos letivos.

A cooperação entre estas entidades procura dar respostas integrais aos desafios colocados por jovens particularmente vulneráveis, cruzando respostas ao nível da educação formal e da educação não-formal que impliquem metodologias integradas e diversificadas.

As vulnerabilidades destes jovens decorrem de problemas diversos como o absentismo e abandono escolar, vivência de situações familiares multi-problemáticas, problemas comportamentais, incluindo associação a grupos desviantes e/ou consumo de substâncias e desocupação.

A conjugação destes fatores contribui, grandemente, para o insucesso escolar, comprometendo, de sobremaneira a integração social futura destes jovens.

A complexidade das situações vivenciadas por este estrato da população tem vindo a aumentar, exigindo uma articulação crescente de ações no terreno.

Não obstante os problemas evidentes, há um conjunto de recursos que, devidamente concertados, poderão oferecer uma resposta integrada a tais dificuldades.

Considerando, pois, quer as problemáticas existentes, bem como os recursos disponíveis que poderão fazer face a essas problemáticas, estabeleceu-se um protocolo de colaboração entre as entidades acima referidas, expandindo a natureza e a diversidade das respostas em meio escolar e comunitário para os jovens em questão, numa ótica de maximização dos recursos públicos e privados existentes no concelho de Angra do Heroísmo.

O protocolo vigorará nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017.

3.3.3.1.7.16. PROGRAMA DE TUTORIA – PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO PROGRAMA DE TUTORIA

A Assessoria de Imprensa da Reitoria da Universidade de Coimbra, através da Agência Lusa, anunciava a 4 de setembro de 2013 que um estudo financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia demonstrava que a aplicação de um programa regular de tutoria no sistema de ensino básico teria “um forte impacto” na redução do absentismo e insucesso escolar.

O estudo visava "avaliar a eficácia do *TOTAL*, um programa de tutoria escolar concebido de raiz em Portugal", entre 2005 e 2009, no âmbito do projeto Itineris- Sistema de Aprendizagens Globais para a Empregabilidade - financiado pela Iniciativa Comunitária *EQUAL*, do Fundo Social Europeu.

Numa parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade dos Açores, a EBSTB, juntamente com a Escola Básica e Integrada dos Arrifes, Escola Básica e Integrada de Rabo de Peixe, Escola Básica e Integrada da Ribeira Grande e a ESJEA, integrou este estudo.

Desde 2010/2011 o programa de Tutoria permitiu, na unidade orgânica, o acompanhamento de alunos do 2.º e do 3.º ciclo do ensino básico. Alunos com percursos educativos irregulares e marcados pelo insucesso escolar.

Globalmente, os resultados permitem concluir que os alunos que beneficiaram de tutoria passaram de um resultado escolar médio negativo para um resultado escolar médio positivo; reduziram em 50% o nível do absentismo injustificado e registaram melhorias no que diz respeito ao seu sentido de competência na aprendizagem e integração na escola.

O programa de tutoria mantém-se como um programa de interação, apoio e orientação pedagógica, que visa desenvolver e potenciar o sucesso escolar e pessoal do aluno.

Assenta na relação de empatia, de confiança e de respeito entre o professor tutor e o aluno. Destina-se a alunos que apresentam dificuldades no domínio cognitivo, desinteresse e desmotivação pela escola, falta de acompanhamento e orientação familiar, assiduidade irregular e injustificada e falta de responsabilidade ao nível das atitudes e comportamentos.

O programa visa acompanhar, de forma individualizada, o processo educativo do aluno, visa aconselhar e orientar no estudo e nas tarefas escolares, visa esclarecer o aluno sobre o mundo laboral e os procedimentos de acesso ao mesmo, visa estabelecer uma relação de confiança e amizade com o aluno, visa atenuar e ensinar a gerir situações de conflito escolar vivenciadas pelo aluno e visa intervir diretamente na resolução de conflitos a nível social, educativo ou familiar.

As áreas privilegiadas são: ensinar a pensar – abordam-se dificuldades de aprendizagem, técnicas de estudo, estratégias de aprendizagem; ensinar a ser pessoa – tratam-se questões da identidade pessoal; ensinar a interagir – discute-se o desenvolvimento social; ensinar a estar – abordam-se questões comportamentais; ensinar a decidir-se – aborda-se a maturidade vocacional.

O programa pauta-se pela flexibilidade na gestão dos horários, na gestão dos espaços e na gestão das atividades e impõe um conjunto de princípios, designadamente: uma relação de confiança e de confidencialidade baseada no respeito mútuo e na construção de relações pessoais claras. A Tutoria obriga a uma dedicação limitada e implica a clarificação de objetivos.

No sentido de alargar o impacto do programa de Tutoria, pretende-se implicar e envolver os pais e encarregados de educação no processo educativo dos alunos.

Cientes de que os alunos inseridos neste programa são, muitas vezes, provenientes de famílias pouco estruturadas que falham no apoio familiar tão necessário ao sucesso educativo, é nossa intenção reforçar os laços entre a escola e a família de modo a estabelecer/fortalecer uma ação educativa complementar.

Assim, a equipa de professores tutores irá produzir um conjunto de minutas de boletins informativos/guiões de acompanhamento que possam facilmente ser usados pelos professores tutores dando informações muito simples e objetivas aos pais de modo a que estes possam acompanhar o trabalho autónomo dos alunos em casa.

Trata-se de prolongar o impacto da tutoria através da família, usando informações tão curtas como o número da página/exercício que o aluno deve realizar, o parágrafo a resumir ou o texto a ler.

3.3.3.1.7.17.PROGRAMA *FÉNIX* AÇORES

O projeto *Fénix* é uma iniciativa nacional, integrada no programa Mais Sucesso Escolar, que visa combater o insucesso escolar no ensino básico.

Assenta num modelo em que os alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática são integrados temporariamente em

“ninhos”, onde é desenvolvido um ensino mais personalizado, com respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem.

Funcionando em tempos letivos simultâneos aos da turma de origem, o projeto não sobrecarrega os alunos com tempos extra de apoio educativo. Os alunos do ninho regressam à sua turma de origem assim que o nível de desempenho esperado é atingido.

Na EBSTB, no ano letivo 2013/2014 e 2014/2015, o projeto *Fénix* foi implementado com sucesso numa turma do 3.º e 4.º ano, da EB1/JI Prof. Maximino Fernandes Rocha. Na turma em que o projeto foi desenvolvido, todos os alunos superaram as suas dificuldades e aprovaram o 1.º ciclo.

Deste modo, no ano letivo 2015/2016, pretende-se dar continuidade ao projeto.

3.3.3.1.7.18. PROGRAMA *REATIVAR* - CÁRITAS

No âmbito da parceria descrita no projeto anterior, insere-se o programa *REATIVAR*.

Assim, a Cáritas da Ilha Terceira, através da sua Unidade de Formação, assegura a montagem de um esquema formativo para a implementação de dois grupos de formação com, no mínimo, 15 formandos cada, no início de cada ano letivo no âmbito do programa *REATIVAR* para os níveis B2 (que confere equivalência ao 6º ano – 2º Ciclo do Ensino Básico) e B3 (que confere equivalência ao 9º ano – 3º Ciclo do Ensino Básico).

O programa prevê a articulação com a EBSTB, nomeadamente no que concerne a todas as questões relacionadas com as atividades formativas, com os formandos e com a atividade desenvolvida pelos docentes.

A Cáritas assegura a lecionação das componentes formativas inerentes ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais e de orientação vocacional, assegura a cedência de instalações destinadas ao

desenvolvimento das atividades formativas, assegura a criação de períodos regulares de entrada nos grupos de formação, porventura em períodos diferentes do início do ano letivo e assegura ainda o desenvolvimento, acompanhamento e monitorização dos processos de formação do programa *REATIVAR*, bem como o desenvolvimento, acompanhamento e monitorização dos processos de formação vocacionais, relacionados com os períodos de formação prática em contexto de trabalho, a desenvolver junto de entidades enquadradoras do tecido empresarial e institucional da Ilha Terceira.

Fica ainda assegurada a angariação e articulação com as entidades enquadradoras da formação prática em contexto de trabalho; a articulação entre as componentes formativas do foro académico e da prática em contexto de trabalho; a manutenção de uma equipa técnica de suporte à formação e o desenvolvimento de processos de intervenção formativa e/ou psicossocial junto de alunos da EBSTB, na ótica do ingresso em grupos de formação desenvolvidos pela Unidade de Formação da Caritas da Ilha Terceira ou da inclusão nas atividades desenvolvidas pelo Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil, no sentido de prevenir situações de insucesso e abandono escolar precoce, respeitando as suas limitações internas.

3.3.3.1.7.19.PROJETO 3D

Trata-se de uma parceria com a Cáritas da Ilha Terceira, que prevê uma intervenção de cariz social no 1.º ciclo, junto dos alunos das escolas da EB1/JI Prof. Maximino Fernandes Rocha e EB1/JI São Mateus da Calheta.

3.3.3.1.7.20.PROJETO DE APOIO EDUCATIVO PÓS-LETIVO

A APEETB considera que o combate ao insucesso escolar é da maior importância, e tem de ser feito, não só através de medidas de apoio aos alunos

já em risco, mas também em termos de prevenção do insucesso escolar através de medidas de apoio educativo logo no início da vida escolar.

No 1.º ciclo do ensino básico são construídos os fundamentos para o sucesso escolar, como os conhecimentos básicos sólidos nas disciplinas estruturantes, métodos de estudo efetivos e uma atitude positiva perante a escola e os colegas.

Nesta faixa etária, o estudo em casa e os trabalhos de casa são muito importantes para a consolidação de conhecimentos.

Esses trabalhos devem ser acompanhados pelos encarregados de educação e servir de complemento ao trabalho dos professores.

A implementação dos novos programas nas disciplinas de Português e Matemática, devido à sua exigência, aumentou as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem, reforçando a necessidade de um acompanhamento suplementar.

Infelizmente, hoje em dia muitos encarregados de educação não conseguem acompanhar os seus educandos nas tarefas pós letivas da maneira necessária, especialmente não imediatamente após o fim das atividades letivas porque ainda estão a exercer as suas atividades profissionais.

Uma grande parte dos encarregados de educação dos alunos do 1.º ciclo da EBSTB manifestou o seu interesse/necessidade num apoio educativo em regime de prolongamento de horário.

Julgamos assim, que a criação de um prolongamento escolar vem dar resposta a esta lacuna sentida pelos encarregados de educação, estando também a ser disponibilizado em outras escolas de ensino básico do concelho de Angra do Heroísmo.

Este prolongamento tem por objetivo complementar a formação dos alunos numa perspetiva global, versando os aspetos ligados ao ensino formal, artes e desporto.

A APEETB propõe a implementação de um Apoio Educativo Pós-letivo, constituído por tempos de estudo acompanhado e de atividades complementares e motivadoras, a iniciar após o fim das atividades letivas.

Este programa destina-se, preferencialmente, aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico da EBSTB com necessidade de apoio educativo, e/ou cujos encarregados de educação não têm possibilidade de os acompanhar logo após o termino das atividades letivas.

Podem beneficiar deste prolongamento todos os alunos da unidade orgânica, desde que os seus encarregados de educação manifestem interesse e assegurem o seu transporte para a EBSTB. O número máximo de alunos participantes será definido em função dos recursos humanos disponíveis.

As atividades propostas incluem: estudo acompanhado; oficina de trabalhos manuais; escolinhas do desporto; clube de ciências (ciência divertida, educação ambiental); clube de leitura; filosofia para crianças. Estas atividades pretendem reforçar as aprendizagens, métodos de estudo, bem como incluir atividades lúdico-pedagógicas.

No final do ano letivo, o professor coordenador deverá apresentar um relatório de auto avaliação à Assembleia de Escola.

3.3.3.1.7.21.PROJETO LUPA

O domínio da língua materna oral e escrita é de extrema importância durante o percurso escolar do aluno. Consideramos que a preocupação com a utilização correta da língua padrão, quer oral, quer escrita, deve ser expandida a todas as disciplinas.

O princípio da transversalidade revela aqui toda a sua importância, sendo a língua portuguesa a língua de escolarização, uma vez que a língua materna e a sua aprendizagem estão diretamente relacionadas com o sucesso escolar.

Por conseguinte, considera-se muito importante que a correção ortográfica seja efetuada não só nas aulas de Português, como em qualquer aula em que o aluno utilize a língua materna na sua vertente escrita.

O professor responsável tem a obrigação de identificar erros ortográficos e/ ou até de sintaxe que o aluno possa ter cometido num exercício escrito e é igualmente responsável por assegurar a correção dos mesmos por parte do aluno.

É igualmente importante que, nas diversas disciplinas, o aluno seja confrontado com a necessidade de escrever pequenos textos coerentes e linguisticamente corretos, bem como com a obrigação de elaborar respostas completas.

A finalidade é a de levar o aluno a aprender a estruturar o seu pensamento, cumprindo as regras do bom uso da língua portuguesa em todas as disciplinas.

3.3.3.1.7.22.SALA SCOOOL

Com o objetivo de apoiar os alunos na realização das tarefas escolares, de proporcionar a aquisição de técnicas e métodos de estudo, bem como de hábitos de trabalho e de tornar os alunos mais autónomos nos processos de aprendizagem é nossa intenção disponibilizar uma sala de estudo, designada *Scoool*.

Pretende-se disponibilizar um espaço de aprendizagem agradável (*cool*), que não se limite a replicar o modelo tradicional do ensino formal/escolar. Não deverá ser uma extensão da escola (*school*) mas antes afirmar-se como um espaço de aprendizagem com novos formatos, que sejam apelativos e eficazes.

A sala destina-se a todos os alunos do ensino básico e o seu funcionamento depende da constituição de uma bolsa de docentes que assegurará o apoio aos alunos em diferentes disciplinas.

Qualquer aluno poderá frequentar a sala; no entanto, os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem devem efetivamente beneficiar deste apoio.

Assim, os horários das turmas nas quais estão matriculados alunos que apresentaram mais dificuldades no decurso do ano letivo anterior, coincidirão, no segundo tempo de Cidadania, com o funcionamento da sala de estudo, de modo a que o par pedagógico da referida área curricular não disciplinar encaminhe, após sinalização do Conselho de Turma, os alunos com mais dificuldades para esta sala naquele momento do seu horário.

O funcionamento da sala *Scool* destinada ao 2.º e 3.º ciclo será assegurado por docentes do quadro da nossa unidade orgânica, na sua componente não letiva.

3.3.3.1.8.DEPARTAMENTOS CURRICULARES

Nos pontos 1 e 2 do artigo 34.º, do capítulo X, da secção V do Regulamento Interno 2015/2018 da EBSTB (RIEBSTB, 2015/2018), estão descritos os departamentos curriculares em funcionamento, destacando-se o facto de os docentes dos grupos 120 e 700, afetos ao Núcleo de Educação Especial, participarem nas reuniões do núcleo de educação especial:

- a) Departamento de artes, composto pelos grupos de docência 240, 250, 530 e 600;
- b) Departamento de ciências exatas, composto pelos grupos de docência 230, 500, 510, 520 e 550;
- c) Departamento de ciências sociais e humanas, composto pelos grupos de docência 200, 290, 400, 410 e 420;
- d) Departamento do ensino artístico, composto pelo grupo de docência M01, M04, M09, M11, M17, M18, M20, M21, M24, M25, M26, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34 e M38;
- e) Departamento de educação física e desporto, composto pelos grupos de docência 260 e 620;

- f) Departamento de línguas, composto pelos grupos de docência 200, 210, 220, 300, 320, 330 e 340;
- g) Departamento do pré-escolar, composto pelo grupo de docência 100;
- h) Departamento do 1.º ciclo, composto pelo grupo de docência 110.

3.3.3.1.8.1.DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

O departamento de EF e Desporto, este ano letivo de 2015/2016, conta com 7 professores do grupo 620 (3 contratados e 3 do quadro de nomeação definitiva e 1 em afetação) e 6 professores do grupo 260 (3 contratados e 3 do quadro de nomeação definitiva) e um professor estagiário. É um grupo mais homogêneo, no que toca à faixa etária, pelo que as perspetivas e visões não são tão diferenciadas. Foi estabelecida, desde logo, uma boa relação com todos os elementos do grupo, primeiro porque já nos conhecemos todos, e segundo, porque trabalhei com alguns deles na ESJEA, antes da abertura da EBSTB, em 2008. Foi junto deles que me informei sobre todas as normas e diretrizes da escola, bem como de todos os documentos necessários para um correto início de ano letivo.

Tal como nos anos anteriores, foi atualizada a planificação anual da disciplina, bem como os critérios de avaliação e respetivos indicadores a observar, e ainda definidos os mapas da distribuição dos espaços de aula e respetiva calendarização no começo deste ano letivo, em reunião ordinária. De igual modo, este departamento reúne ordinariamente, pelo menos, uma vez por período, ou extraordinariamente, por iniciativa do respetivo coordenador ou requerida por um terço dos membros do departamento ou solicitada pelo Presidente do CE. Reuniões essas que servem para reger procedimentos e readaptar planificações, organizar as atividades propostas, além da deliberação de todo um misto de assuntos incluídos na ordem do dia, referentes quer ao departamento, quer à escola em si.

Naturalmente que além destes encontros ordinários, o dia a dia permite um convívio constante informal, favorecendo a troca de experiências, de forma a proporcionar o sucesso nos alunos. Muitas das vezes é nestes momentos que refletimos em relação à nossa prática pedagógica. Quando no intervalo chegamos ao gabinete e comentamos que aplicámos determinado exercício e que, ou correu muito bem, ou, pelo contrário, não correu como esperado e temos o feedback dos colegas; ou porque vimos um colega a fazer determinado exercício que achámos interessante e debatemos a sua aplicabilidade, etc.

Penso que a cooperação, entre todos os elementos do departamento, na análise e reflexão sobre os processos e metodologias adequadas à disciplina de forma a provocar a troca de práticas e saberes com o intuito de combater a rotina e o insucesso é notória neste grupo.

De acordo com o ponto único do artigo 35.º, do capítulo X, da secção V do Regulamento Interno 2015/2018 da EBSTB (RIEBSTB, 2015/2018), para além das competências do departamento curricular previstas na lei em vigor, o departamento poderá definir outras no respetivo regimento interno.

3.3.3.1.8.1.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DESPORTIVAS

As instalações desportivas pertencem todas ao Complexo Desportivo Tomás de Borba (CDTB), gerido pelo Serviço de Desporto da Terceira, da Direção Regional do Desporto (DRD), do Governo Regional dos Açores. Estes espaços desportivos são múltiplos e amplos, destacando-se o seu pavilhão gimnodesportivo coberto, com capacidade para competições oficiais, a piscina, a sala de judo, a sala de ginástica, um polidesportivo exterior coberto, um campo de futebol e pista de atletismo, ambos em piso sintético (PEEBSTB, 2015).

3.3.3.1.8.1.1.1.O PAVILHÃO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 9 – Interior do Pavilhão do CDTB1



Figura 10 – Interior do Pavilhão do CDTB2

O Pavilhão tem no seu interior um campo de 40 metros de comprimento por 20 metros de largura, mais a área circundante a este. Tem um piso de madeira flexível, equipamentos de nível nacional, estando homologado pela Federação Portuguesa de Basquetebol e de Futebol. Possui uma bancada fixa com possibilidade de sentar 600 pessoas. Tem iluminação e som. Estão marcados os campos de Andebol/Futsal, Basquetebol, Mini-Basquetebol e Voleibol, contudo com a utilização de linhas amovíveis também é possível jogar Badminton, além de todo o tipo de atividade que o espaço permite realizar. Regra geral este espaço é destinado apenas a um professor, contudo, quando as condições climáticas não permitem que se realizem as aulas no exterior, este pode ser repartido por até três professores ao mesmo tempo.

3.3.3.1.8.1.1.2.A SALA DE JUDO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 11 – Interior da Sala de Judo do CDTB1



Figura 12 - Interior da Sala de Judo do CDTB2

A sala de Judo tem uma área de 141,6 metros quadrados, num quadrado quase perfeito de 12 metros de comprimento por 11,8 metros de largura. O seu piso é de *Tatami*, tem iluminação e permite a observação das aulas e treinos, no piso superior, através de uma janela grande. O equipamento utilizado é de índole local e não está homologada para competições oficiais. Naturalmente que neste espaço só leciona um professor de cada vez. Maioritariamente é lecionado o Judo, porém a Ginástica também pode ser uma opção.

3.3.3.1.8.1.1.3.O GINÁSIO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 13 – Interior do Ginásio do CDTB1



Figura 14 – Interior do Ginásio do CDTB2



Figura 15 – Interior do Ginásio do CDTB3



Figura 16 – Interior do Ginásio do CDTB4

Ao Ginásio, nós designamos de sala de Ginástica, porém, como se podem observar nas fotografias acima (fig.13, 14, 15 e 16), além de espaldares, espelhos, barra de *Ballet*, aparelhos de Ginástica, tem também uma parede de escalada e dois campos de Badminton. Pelo que não só se dá Ginástica, como também Badminton, Escalada, Dança e outras atividades possíveis neste espaço. Tem um comprimento de 24 metros por 16 metros de largura. Possui também um piso de madeira flexível, equipamento de índole local, iluminação e como a sala de Judo, permite a observação das aulas e treinos, no piso

superior, através de uma janela grande. De igual forma, este espaço é atribuído a um professor de cada vez.

3.3.3.1.8.1.1.4.A ARRECADAÇÃO DO PAVILHÃO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 17 – Interior da Arrecadação do Pavilhão do CDTB

Comum ao Pavilhão, sala de Judo e Ginásio, existe uma arrecadação, onde são guardados todos os materiais utilizados nas aulas e treinos, normalmente só frequentada pelos funcionários e professores.

3.3.3.1.8.1.1.5.OS BALNEÁRIOS DO PAVILHÃO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 18 – Interior dos Balneários do Pavilhão do CDTB1



Figura 19 – Interior dos Balneários do Pavilhão do CDTB2



Figura 20 – Entrada Balneários do Pavilhão do CDTB3

Para cada um dos espaços já descritos acima, existe um balneário masculino e um feminino, com excelentes condições para o incremento dos hábitos corretos de higiene pessoal diários.

3.3.3.1.8.1.1.6.A PISCINA DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA

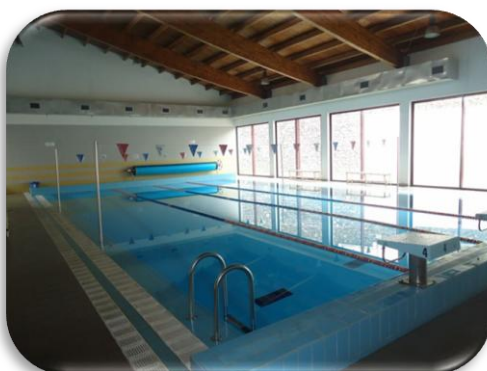


Figura 21 – Interior da Piscina do CDTB1



Figura 22 – Interior da Piscina do CDTB2

A Piscina, de água doce, tem 16 metros de comprimento por 9 metros de largura, dividida em 4 pistas. Tem uma profundidade máxima de 1,45 metros e mínima de 0,85 metros. Tem anexado a ela os seus próprios balneários, utilizados apenas pelos alunos e utentes da piscina. O equipamento é de carácter local, tem iluminação e, como a sala de Judo e o Ginásio, permite a observação das aulas e treinos, no piso superior, através de uma janela grande. É também um espaço destinado a um só professor.

3.3.3.1.8.1.1.7.A SALA TEÓRICA DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 23 – Interior da Sala Teórica do CDTB

Ainda no interior do Pavilhão existe uma sala teórica, com quadro interativo.

3.3.3.1.8.1.1.8.O GABINETE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 24 – Interior do Gabinete de EF e Desporto do CDTB1



Figura 25 – Interior do Gabinete de EF e Desporto do CDTB2

Ao lado da sala teórica, encontra-se o gabinete do departamento de EF e Desporto, com secretárias, computadores, impressora e sanitários. É neste espaço que se debatem, analisam, aperfeiçoam ideias entre todos os colegas do departamento, como também se fazem os sumários, se planificam aulas, etc., etc..

3.3.3.1.8.1.1.9.O CAMPO SINTÉTICO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 26 – Campo Sintético do CDTB

Já no exterior o CDTB é dotado de um Campo Sintético, com um campo de 40 metros de comprimento por 20 metros de largura, mais a área circundante a este. O piso é de relva sintética, tem todo o equipamento necessário à realização de aulas ali destinadas. Possui iluminação e é também um espaço designado apenas a um professor em cada aula. Maioritariamente é lecionado o Futebol.

3.3.3.1.8.1.1.10.O POLIDESPORTIVO COBERTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 27 – Polidesportivo Coberto do CDTB

É um espaço também no exterior, mas coberto, com uma área de 609,9 metros quadrados. Tem 32,1 metros de comprimento por 19 metros de largura, tendo inscrito no seu interior um campo de Basquetebol e um campo de Ténis. Neste espaço trabalha-se o Basquetebol, o Ténis e a Patinagem, preferencialmente. Tem iluminação, o piso é sintético e o equipamento é de índole local. Só permite a permanência de um professor por aula.

3.3.3.1.8.1.1.11.BALNEÁRIOS DO POLIDESPORTIVO COBERTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 28 – Interior dos Balneários do Polidesportivo Coberto do CDTB1



Figura 29 – Interior dos Balneários do Polidesportivo Coberto do CDTB2

Tal como no interior do Pavilhão, no Polidesportivo Coberto existem 4 balneários de apoio ao espaço exterior, 2 masculinos e 2 femininos.

3.3.3.1.8.1.1.12.ARRECADAÇÕES DO POLIDESPORTIVO COBERTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 30 – Interior da Arrecadação direita do Polidesportivo Coberto do CDTB1



Figura 31 – Interior da Arrecadação esquerda do Polidesportivo Coberto do CDTB2

Da mesma forma que o Pavilhão tem a sua arrecadação de apoio aos espaços interiores, no exterior encontram-se 2 arrecadações onde são guardados todos os materiais utilizados nas aulas do exterior.

3.3.3.1.8.1.1.13.A PISTA DE ATLETISMO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 32 – Pista de Atletismo do CDTB1



Figura 33 – Pista de Atletismo do CDTB2

A Pista de Atletismo é de piso sintético, com 4 corredores num total de 200 metros, tendo 110 metros em linha reta. Possui todo o equipamento necessário à realização da modalidade, tem iluminação e destina-se a apenas um professor.

3.3.3.1.8.1.1.14.SECTOR DE LANÇAMENTO DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 34 – Sector de Lançamento do CDTB

O sector de lançamento, como se pode observar na figura 34 tem um círculo de lançamento de piso em cimento com 2,10 metros de diâmetro e um sector de queda com 20 metros de comprimento num ângulo de 40°, com piso de areia. Tem todo o material fundamental para realização da modalidade, não tem iluminação e destina-se ao professor que tem atribuído o espaço de Atletismo.

3.3.3.1.8.1.1.15.PISTAS DE SALTOS DO COMPLEXO DESPORTIVO TOMÁS DE BORBA



Figura 35 – Pista de Saltos 1 do CDTB



Figura 36 – Pista de Saltos 2 do CDTB

Para terminar, o CDTB tem também duas pistas de saltos, onde é possível ensinar o salto em comprimento, como o triplo salto, com as devidas tábuas de chamada. Possuem uma pista de balanço, em piso sintético com 49 metros de comprimento por 1,60 metros de largura, e uma caixa de areia com 9,65 metros de comprimento por 3,65 metros de largura. Tal como o sector de lançamento, tem também todo o equipamento necessário à prática da modalidade, não tem iluminação e está destinado ao professor que tem o espaço de Atletismo.

3.3.3.1.9. OS ALUNOS

De igual modo aos anos anteriores, entender e saber lidar com os alunos revela-se sempre algo complexo, porém, a caracterização das turmas torna-se uma análise indispensável para que o processo de ensino aprendizagem seja devidamente desenvolvido. De modo a conhecer o historial de cada aluno, importante na fase inicial, foi elaborado um questionário que englobava aspetos pertinentes relativos ao agregado familiar, hábitos diários, escolaridade, história clínica e atividade desportiva, para caracterização da turma. O conhecimento da população alvo e do seu meio envolvente são aspetos fulcrais para a fase de planeamento. Para tal, a recolha de dados obtida, torna-se essencial para planejar de forma organizada e contextualizada a atividade.

Foram-me atribuídas 1 turma de 7ºano e 5 turmas de 8ºano, ambas do ensino regular, perfazendo um total de 116 alunos. Além disso, fui selecionada para

ser a DT da turma 5 do 8ºano, o que acresceu a área curricular não disciplinar de Cidadania.

Enquanto professora de EF, bem como na qualidade de DT, foi minha preocupação fazer tudo que estivesse ao meu alcance para minorar as dificuldades dos alunos, pois só assim considero que a nossa profissão tem sentido e valor. O nosso trabalho deve ter sempre como objetivo último o sucesso do aluno.

Procurei que as aulas se tornassem agradáveis, motivadoras e integradoras, evitando que algum aluno ficasse para trás ou desistisse, visando portanto desenvolver as suas competências necessárias na turma.

Para promover a autoconfiança dos alunos relativamente às suas capacidades, proporcionei a realização de experiências de aprendizagem construtivas e significativas, que fossem próximas dos interesses dos alunos e, portanto, estimuladoras.

Cada turma tem a sua especificidade e este ano letivo a turma do 7º6, pelas suas características, foi a que apresentou poucos hábitos de disciplina e cumprimento de regras, rapidamente resolvidos com uma postura mais rígida da minha parte. Também dois destes alunos insistiam em não trazer o material necessário para a realização das aulas, tendo sido os respetivos Encarregados de Educação (EE), através do DT, chamados à atenção pela respetiva falha dos seus educandos e, mesmo assim, continuaram a denotar alguma negligência, ficando deste modo comprometidas as condições mínimas requeridas a um bom desempenho. Outros alunos, por apresentarem comportamentos menos adequados em sala de aula, iam prejudicando a sua assimilação de conhecimentos, bem como o normal funcionamento da aula, sendo constantemente chamados à atenção para este facto. Foi, no entanto, possível verificar uma melhoria significativa do desempenho escolar destes alunos com o decorrer do ano letivo, através de muita negociação com os alunos no sentido de haver uma troca de “favores”, isto é, para que conseguisse que se empenhassem nas tarefas por mim propostas, de modo a

conseguir cumprir o programa, também eu tinha de ceder, reservando sempre um pouco do final da aula para que realizassem uma atividade à sua escolha. Por outro lado, as restantes turmas apresentavam um nível satisfatório a bom de pré-requisitos, tendo sido facilitado todo o processo ensino e aprendizagem.

A relação pedagógica e humana que estabeleço com os meus alunos é boa, baseada no respeito mútuo, educação, empenho, interesse, atenção, autoridade positiva, cumprimento de regras, profissionalismo, seriedade e honestidade no trabalho que executo de forma transparente, visando o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

Conheço-os pelo nome, converso com eles dentro e fora da sala de aula, mostro disponibilidade para os ajudar a resolver problemas e procurei sempre envolvê-los nas atividades da aula e da escola. No âmbito das regras de disciplina, dei a conhecê-las, no início das minhas funções, e reforcei durante as aulas com frequência a necessidade de as respeitar. Utilizei uma abordagem preventiva para evitar que surgissem ou que se agudisassem problemas disciplinares. O apoio prestado aos alunos foi muito positivo, tendo em conta que todos os recursos e instrumentos utilizados permitiram a diversificação de estratégias que tenderam para o sucesso. Também prestei um apoio mais individualizado em alguns casos estritamente necessários.

Considero que alcancei os objetivos a que me propus e que me foram propostos, pois mantive com os meus alunos um relacionamento saudável, tentando contribuir para o seu enriquecimento não só como estudantes e detentores de conhecimentos científicos, mas enquanto cidadãos e detentores de princípios e competências necessárias à vivência de uma cidadania plena e responsável.

3.3.3.1.10.DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A EF ao ser uma disciplina eminentemente prática, não pode descurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes que lhe está subjacente, sendo obrigatoriamente objeto de planificação (Batista et al., 2012)

Procurando projetar o ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação e à especificidade da EF, no início do ano letivo foi realizada a planificação anual da disciplina, da responsabilidade do departamento curricular, e com base na mesma, assim como no PAA, no PCE e no PEE procedi à planificação e organização das atividades letivas para cada uma das turmas a mim destinadas. Assim, partindo da análise e de uma reflexão acerca da nossa realidade escolar (caracterização da escola, meio envolvente e da turma) surge o planeamento. Segui criteriosamente as orientações do departamento e dos Conselhos de Turma na organização das atividades letivas e na elaboração das planificações. Contudo, naturalmente que após realização das avaliações diagnósticas, nas diversas unidades didáticas (UD), surgem sempre reajustes às planificações, em concordância com as dificuldades que os alunos evidenciam.

Como tem vindo a ser prática comum, para mim, foram utilizadas diversas estratégias de modo a contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, as quais passo a referir. Foi sempre feita uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior através do questionamento e feedback, focando os aspetos mais importantes. Foram abordados, igualmente no início de cada aula, os conteúdos da mesma, bem como os objetivos e finalidades a atingir. As condições de segurança eram sempre referidas, assim como, alertar os alunos para o correto manuseamento do material. Quanto ao aquecimento, este foi realizado sempre da mesma forma, através de um pouco de corrida contínua, mobilização articular, alongamentos, seguido de jogos lúdicos, com o objetivo de desenvolver a capacidade cardiorrespiratória e muscular com vista a aumentar a temperatura corporal. Nos períodos de instrução, tentei adequar o nível de linguagem utilizado, para que esta fosse clara, simples e objetiva. Na

maioria das vezes procedia ao aglomerar dos alunos junto de mim facilitando por isso o processo de comunicação a todos. Procurei sempre mencionar as componentes críticas mais importantes para cada exercício e utilizei a demonstração, realizada pelos alunos e reforçada por mim (em algumas situações) para que estes, através da visualização, compreendessem melhor o que se pretendia. Também utilizei os alunos como agentes de ensino para aumentar o nível de responsabilidade destes no processo de ensino e aprendizagem e para aumentar os seus níveis de autoconfiança. Consoante o exercício, optava por colocar um dos grupos já na organização pretendida e os restantes alunos alinhados de modo a observarem a exemplificação do mesmo (caso o exercício se desenvolvesse de igual forma nas duas partes do campo), ou então, se o exercício era feito ao longo da extensão do campo, colocava os alunos nas suas posições e a exemplificação era feita de forma lenta e comigo a dizer o que teriam que fazer, até que percebessem a “mecânica” do exercício de forma a realizá-lo de forma autónoma. Aquando da realização dos objetivos operacionais procurei dar feedbacks individuais, e por vezes ao grupo ou turma. A sequência dos conteúdos foi feita do mais simples para o mais complexo, partindo de situações critério, em que os conteúdos técnicos foram abordados da seguinte forma: primeiro por exercícios critério, onde o objetivo era ensinar as principais componentes críticas dos vários gestos técnicos a ministrar; em segundo, por situações simplificadas de jogo, onde os alunos tentavam solucionar as situações de jogo através dos gestos técnicos aprendidos. Dividir o jogo em situações mais simples. Optei por dar maior importância às situações de jogo, nas UD que assim o permitem, visto que foi uma forma de os ter em maior tempo de empenho motor específico. Nesta etapa pretendia-se conduzir os alunos ao cumprimento de aspetos mais tácitos, mas as limitações técnicas nem sempre o permitiram. Na realização dos exercícios de aprendizagem, o número de alunos por grupo foi sempre o menor possível (sempre que possível em trios), para permitir ao aluno um maior contacto com o exercício em questão e, assim, ter um maior tempo útil de aprendizagem. Por outro lado, a duração do exercício nem sempre era cumprida conforme o planeado, pois não podia ser nem muito longo, o que

muitas vezes é um fator de comportamentos fora da tarefa, nem muito curto, pois não permitia uma aprendizagem real e duradoura; dependia do comportamento e empenho demonstrado pelos alunos. Em quase todas as aulas foram feitos jogos que implicassem a competição entre as equipas, aspeto que contribuiu bastante para que os alunos se empenhassem e se motivassem para a modalidade. É uma prioridade minha e de qualquer professor desenvolver a colaboração entre os colegas; a concentração e a atenção; o sentido de autodomínio e da responsabilidade coletiva; os padrões de conduta em equipa; tratar com igual respeito e cordialidade os companheiros e adversários, de modo a incutir controlo e interajuda. Os grupos formados para os objetivos operacionais foram constituídos por mim de forma homogénea e heterogénea. Utilizei a estratégia de grupos homogêneos, quando se tratava de grupos pequenos, para respeitar as capacidades individuais, bem como a velocidade de execução. Em grupos grandes utilizei a formação heterogénea para existir um maior intercâmbio de conhecimentos entre os alunos. No concluir da aula era sempre feito um trabalho de reforço muscular e os alongamentos. O balanço final era realizado através do questionamento ao acaso e dirigido, sobre os conteúdos abordados e sobre as dúvidas surgidas. Eram também feitas as correções necessárias das mais variadas situações que ocorriam na aula. Nesta parte da aula, para além de fazer o balanço final da mesma, tanto ao nível do comportamento, cooperação com os colegas e com o grupo, procurava também enfatizar comportamentos mais evidentes (pela positiva e pela negativa), de forma a estimular atitudes mais adequadas nas aulas que se seguiam. Quando havia tempo, falava com os alunos sobre outros assuntos, não relacionados com a disciplina de modo a procurar construir uma relação de proximidade entre aluno/professor. Durante este ano letivo (2015/2016) tive diversas experiências, como nos anos anteriores, que me mostraram que um professor é um poço de funções, obrigações e compromissos diversos, todas elas importantes para não apenas educar, mas formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Enfim, diversas situações enriqueceram-me e desafiaram-me, porque me obrigaram a gerir pessoas e sentimentos o que é algo delicado, mas extremamente aliciante

e que traduz a beleza de ser Professor. Em busca dessa qualidade, devem-se procurar novas estratégias e formas de ensinar. Uma outra estratégia que faço com que não passe despercebida nas minhas aulas, é a minha voz e isto porque, eu faço questão de estar sempre “presente”, dar sempre feedbacks, para corrigir, prescrever, avaliar a prestação, descrever determinado conteúdo desenvolvido e seguidamente dar novo feedback; um reforço constante, com a finalidade de atrair constantemente a motivação e empenho dos alunos ao longo dos exercícios e durante toda a aula, sendo aqui que se encontra a meu ver, a chave para se aumentar a probabilidade de os alunos se encontrarem na tarefa em tempo potencial de aprendizagem.

No que se refere à avaliação, tal como em anos anteriores, todos os momentos de avaliação foram marcados no início do ano letivo sendo os resultados dos mesmos apresentados, sempre, em tempo útil, de forma a provocar a reflexão conjunta sobre os resultados obtidos para que se possam proceder às adaptações necessárias para desenvolver as competências definidas. De uma forma regular procedi à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das aprendizagens, utilizando os instrumentos por mim considerados mais adequados, sendo eles a observação direta dos exercícios-critério, situação de jogo (domínio motor) e das atitudes e valores (domínio sócio afetivo) e aplicação de fichas de avaliação no final de cada período (domínio cognitivo). A auto e heteroavaliações dos alunos foram sempre realizadas, apresentando-lhes, antes de cada momento de avaliação final, em grelha própria uniformizada pela própria escola, todos os elementos necessários à transparência do processo. Assim, a avaliação dos discentes, atendeu sempre aos critérios de avaliação do departamento curricular nos diversos domínios.

Aos EE da minha direção de turma foram cedidas todas as informações sobre o aproveitamento, assiduidade e comportamento, quer pessoalmente, quer telefonicamente, quer por carta. Além destes momentos, foram efetuados contactos, aquando da entrega das fichas de informação (avaliação) no final de cada período. A turma exigia muito “controlo”, considerando o passado de alguns alunos, pelo que o horário atribuído era sempre escasso para conseguir

dar vazão a tudo o que tinha que fazer. Felizmente os pais e EE eram pessoas que se interessavam e assim torna-se mais fácil conseguir alguns resultados. Não é que os alunos fossem mal educados, mas tinham muitos comportamentos fora da tarefa, na maioria das aulas. Conversavam muito, procuravam sempre distrair-se uns aos outros e por vezes discutiam uns com os outros no decorrer das aulas, levando os professores ao limite. As aulas de Cidadania foram servindo para “abrir horizontes”. Conversámos sobre quase tudo e fizemos trabalhos interessantes, desde alimentação saudável, família, futuro e catástrofes naturais. Foi implementado um diário de turma, em que os alunos tinham ao seu dispor um caderno, ao cuidado da delegada de turma, onde todos os dias tinham de escrever o que se tinha passado nas aulas, fazendo um relato dos acontecimentos. No início das aulas de Cidadania, eram sempre lidos e discutidos esses assuntos, procurando assim alertar os alunos para o correto/incorrecto. Os alunos também fizeram questão de ter um caderno destinado aos professores, para que estes pudessem exprimir e transmitir-me via alunos (como forma de os englobar no processo, responsabilizando-os) os momentos menos bons, mas também, na sua maioria os progressos alcançados pelos alunos. Foi uma forma de fazer com que os alunos sentissem que nós professores estávamos interessados em que eles melhorassem a todos os níveis desde o seu comportamento, postura, atitudes e aproveitamento. Naturalmente que o aproveitamento era o ponto central, mas procurei desvalorizar ligeiramente essa questão e centrar um pouco mais na questão humana, dando-lhes todo o conforto possível para que vissem em mim um porto seguro. Outra estratégia utilizada foi a distribuição dos alunos na sala de aula, inicialmente organizada pelo Conselho de Turma e depois, por duas vezes, alterada pelos próprios alunos, quando estes reconheciam que não estavam a conseguir manter as regras estabelecidas. Foi de facto uma vitória para mim, quando isto aconteceu, pois os alunos tinham consciência que não estavam a ter o comportamento correto e eles próprios queriam melhorar. Foi uma turma cansativa, mas que ao mesmo tempo teve um progresso considerável, e isso só por si faz com que nos sintamos orgulhosos e motivados a continuar.

A todo e qualquer momento, no decorrer deste ano letivo, facultei aos EE, através dos próprios alunos e de todos os DT's das minhas turmas toda a informação necessária relativa à lecionação da disciplina. Em contacto constante com os DT's fui trocando informações relativas à vida escolar dos alunos, no que se refere ao seu aproveitamento e comportamento. Estive sempre disponível para qualquer contacto necessário com pais e EE.

3.3.3.1.10.1.PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

O Plano Anual de Atividades (PAA) é um instrumento de organização e gestão da unidade orgânica, que contextualiza as diversas atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, com objetivos pedagógicos, em articulação com o PCE e o PEE, documentos que definem a orientação conceptual e pedagógica da escola, tanto na sua componente curricular como em todas as atividades de complemento e enriquecimento curricular, ou extra curricular. É o documento de planeamento que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, sua organização e recursos, de forma a concretizar os princípios constantes do PEE.

O departamento de EF tem como atividades no PAA a participação nas provas de Corta-Mato, MegaSprinter e MegaSalto, Percursos Pedestre, Intercâmbio do 1º ciclo e a participação nos JDE no 2º e 3º ciclos.

Relativamente à atividade do Corta-Mato Escolar, é uma iniciativa do Desporto Escolar Nacional, em colaboração com a Federação Portuguesa de Atletismo, à qual a DRD, no âmbito das atividades do Desporto Escolar Açores, se associa mais uma vez, com as adaptações ao Regulamento julgadas convenientes, em função da realidade geográfica da Região. Este projeto visa, entre outros objetivos, aumentar a oferta de Atividade Física Desportiva em meio escolar e apurar os representantes da Região Autónoma dos Açores no Corta-Mato Nacional (DRD, 2015a). Ficou decidido que a prova seria realizada numa fase única para toda a escola, até ao início de dezembro. Coube-me a

mim, em conjunto com outros colegas, delinear o percurso para a realização da prova, cumprindo com as normas estabelecidas para cada escalão, percurso esse muito interessante, dado que a escola tem um espaço exterior amplo e propício para este tipo de atividades. A organização das outras questões de divulgação, inscrição dos alunos e procedimentos para a concretização da prova ficou a cargo de outros colegas. No dia da prova estive destacada para confirmar a presença dos inscritos e monitorização de parte do percurso. A prova correu dentro da normalidade, tendo-se apurado três alunos de cada género e escalão para a fase de Ilha. Na fase de Ilha, sete alunos da nossa escola conseguiram o pódio. Na fase Regional dois alunos conseguiram um 2º e um 3º lugar, tendo sido apurados para o Corta-Mato a nível nacional, onde tiveram uma prestação considerável, tendo terminado a prova dentro dos dez primeiros lugares.

O MegaSprinter é também uma iniciativa do Desporto Escolar Nacional, em colaboração com a Federação Portuguesa de Atletismo, à qual a DRD, no âmbito das atividades do Desporto Escolar Açores, se associa mais uma vez, com as adaptações ao Regulamento julgadas convenientes, em função da realidade da Região. Este projeto visa, entre outros objetivos, a deteção de jovens com capacidade ao nível da Velocidade, já que esta é uma capacidade motora transversal à grande maioria das modalidades desportivas, aumentar a oferta de atividade física desportiva em meio escolar e apurar os representantes da Região Autónoma dos Açores para a Fase Nacional do MegaSprinter. Ao projeto MegaSprinter está associado o MegaSalto, podendo ser associadas outras atividades complementares (DRD, 2015b). O departamento considerou que, dado o volume habitual de participantes e à logística das provas, foram realizados em duas fases, numa primeira fase cada docente apurou dentro das suas turmas os três melhores tempos e marcas para cada escalão, seguindo-se a fase de escola onde participaram todos os alunos apurados na fase de turmas. Fiquei encarregue de organizar as inscrições, por prova e escalão. No próprio dia, na fase de escola estive presente na prova de MegaSprinter, a tirar tempos de uma das pistas. Após a

fase de Ilha, foram apurados para o Regional sete alunos no MegaSprinter e oito alunos no MegaSalto, não tendo conseguido nenhum pódio, desta feita.

Os dois percursos pedestres, abertos a toda a comunidade educativa, sendo uma atividade de lazer ao ar livre, têm como principal objetivo a descoberta e o contacto com a natureza, e a consequente aquisição de conhecimentos mais aprofundados da região a percorrer. Realizaram-se durante o mês de outubro e o mês maio. Esta atividade esteve a cargo de dois colegas, não tendo tido eu qualquer responsabilidade na mesma, apenas participei e auxiliei em termos de orientação no próprio dia.

O Intercâmbio do 1º Ciclo foi realizado no terceiro período, com atividades diversas e lúdicas para todos os alunos do 1º Ciclo. Também aqui, a atividade foi organizada pelos colegas que lecionam o 1º Ciclo, contudo estive presente para auxiliar os colegas na organização da mesma.

Desde que iniciei as minhas funções como docente, que tinha o sonho de participar nos JDE, deixando a perspetiva de aluna e passando ao papel de docente. Contudo, no ano de estágio, a ESVN, apesar das excelentes infraestruturas desportivas, não participou nos JDE. Na ESJEA, pela falta de horário e acima de tudo de infraestruturas também nunca foi possível a participação de uma comitiva nos JDE. Foi então que a vinda para a EBSTB, com a minha colega, decidimo-nos embarcar nesta aventura que é a participação nos JDE. A EBSTB já havia participado apenas um ano e foi então que reavivámos esta atividade. De facto, não foi tarefa fácil, falando apenas do 3º Ciclo, onde estive envolvida. As ADE's iniciaram-se em outubro e culminaram com a organização da comitiva para a participação nos JDE, realizados entre os dias 11 e 15 de abril, para o 3º Ciclo, na Escola Básica e Secundária de Vila Franca do Campo, em São Miguel, tendo-se classificado no último lugar, e entre 25 e 29 de abril para o 2º Ciclo, na Escola Básica e Integrada de Ponta da Garça, também em S. Miguel, conquistando o tão cobiçado primeiro lugar. Porém, foi muito complicado conseguir o número de alunos suficiente (dez raparigas e dez rapazes). Fizemos divulgação da atividade em todas as turmas, através de todos os colegas de departamento,

distribuímos cartazes alusivos à atividade por todo o edifício da escola, fizemos um vídeo engraçado para atrair os alunos, tendo estado disponível no *facebook* da escola, na entrada do Pavilhão do CDTB e no bar dos alunos, mas mesmo assim, não conseguíamos cativar os alunos. Até ao mês de janeiro, a média de alunos a participarem nas ADE's era de cinco ou seis alunos, pelo que nessa altura tivemos de decidir não participar. Contudo, a DRD insistiu connosco para não desistirmos e não desistimos, falámos com os alunos que costumavam ir para arranjam amigos, fomos falando com outros alunos nos intervalos, incentivando-os com facto de irmos viajar e aos poucos foram aparecendo, mais um e mais uma e no final do 2º período tínhamos a comitiva necessária, mas infelizmente, mal preparada em termos desportivos. No entanto, o nosso objetivo era apenas a participação e conseguir criar o “bichinho” nos alunos para a participação nos anos seguintes. E sim, conseguimos! Infelizmente eu não pude ir com a comitiva, dada a minha gravidez, mas sei que apesar do último lugar, os alunos gostaram muito e querem melhor no próximo ano. O facto das nossas colegas de 2º Ciclo também terem arrancado com a atividade esteve ano, faz com que os alunos que transitarem para o 3º Ciclo já venham com vontade em participar e esperamos nós que no próximo ano e nos seguintes consigamos continuar a participar e quiçá organizar uns JDE na nossa escola.

Na realidade, participar nos JDE implica muita dedicação e muito tempo despendido, pois, à parte as ADE's, toda a burocracia que implica a deslocação dos alunos e a viagem propriamente dita (24 sobre 24 horas com os alunos, durante 4 ou 5 dias) exige muita disponibilidade física e mental por parte dos professores que se atrevem a participar.

4.PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1.RESUMO

O presente estudo pretende analisar e comparar a percepção dos alunos do 5º ao 12º ano do ensino regular, de duas escolas do Concelho de Angra do Heroísmo, face à importância da disciplina de Educação Física (EF) e averiguar a sua percepção em função do género, ciclos de ensino e diferentes contextos escolares. Para o efeito, 281 alunos (132 rapazes e 149 raparigas), com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos foram inquiridos através da aplicação de um questionário adaptado com base em dois questionários construídos e validados, quer por Gonçalves (cit. por Nolasco, 2007), quer por Brandão (2002). Os procedimentos estatísticos usados foram: a estatística descritiva recorrendo à média, ao desvio padrão e aos valores percentuais, e a estatística inferencial através do *T-test* para a comparação de medidas independentes entre dois grupos e o teste ANOVA para a comparação de medidas independentes entre três. O programa estatístico utilizado foi o SPSS *Statistics* 21.0. Os resultados do estudo permitem concluir uma atitude positiva por parte da generalidade dos alunos face à EF escolar, contudo foram identificadas algumas diferenças quer entre géneros (com uma atitude claramente mais positiva evidenciada pelo género masculino), quer entre ciclos (atitude mais positiva dos alunos do 2º e 3º ciclos, quando comparados com os alunos do secundário), quer entre os diferentes contextos escolares (mais positiva nos alunos da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, escola com melhores infraestruturas e materiais).

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PERCEÇÕES, ALUNOS, GÉNERO, CICLOS DE ENSINO, CONTEXTOS ESCOLARES.

4.2.INTRODUÇÃO

A EF é uma disciplina que se encontra no currículo escolar português, desde o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico, até ao final da escolaridade obrigatória, o 12º ano do ensino secundário. De mãos dadas com a disciplina de Português e de certa forma com a de Matemática (já que no curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidade, no ensino secundário, a Matemática é substituída pela disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais), acompanhando os alunos em todo o seu percurso escolar, infelizmente não tem a mesma dimensão, do ponto de vista do grau de valorização que cabe à língua materna.

Em 1990, Bento (cit. por Lopes & Cunha, 2007) afirmava que a EF encerrava em si grandes possibilidades de ser uma das disciplinas a que os alunos atribuem maior preferência. No entanto, em 1999, Kinchin e O'Sullivan (cit. por Lopes & Cunha, 2007) concluíam que era cada vez mais frequente os alunos considerarem as experiências em EF, desinteressantes e monótonas. Percebe-se então um misto de sentimentos por parte dos alunos.

Atualmente os alunos passam grande parte do seu tempo na escola, sendo este o local onde emergem a maior parte dos seus comportamentos. Estes comportamentos podem ser moldados através da EF, uma vez que, como comprovam Delfosse et al. (1994), a prática de EF escolar desenvolve uma atitude mais favorável dos alunos em relação à escola. Um dos principais objetivos da ação educativa do professor é desenvolver nos seus alunos atitudes adequadas face à escola e às diferentes disciplinas de modo a facilitar ou potenciar a sua aprendizagem.

Torna-se então essencial saber o que os alunos sentem e quais as suas atitudes face à disciplina de EF (neste caso específico) para melhorar a sua disposição perante a mesma. Se se considerar que as atitudes têm, de facto, grande influência nas aulas, e não só, o saber das mesmas poderá revelar-se uma informação imprescindível para os docentes. As decisões pedagógicas poderão ser tomadas mais corretamente, tendo em conta estes conhecimentos sobre os alunos, por forma a proporcionar momentos didático-pedagógicos

mais eficazes, indo ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos (Brandão, 2002). Logo, os estudos que aprofundem e apresentem resultados que permitam compreender as atitudes perante uma certa disciplina, e que variáveis influenciam essas mesmas atitudes, podem representar um relevante instrumento na ação educativa do professor, uma vez que permite verificar se os alunos gostam ou não da referida disciplina e ainda qual a melhor forma de modificar, no sentido positivo, essas mesmas atitudes (Pereira, cit. por Silveiras, 2012).

De facto, é urgente, continuar a investigação nesta área e mais concretamente, no que se refere às atitudes dos nossos alunos de hoje face à EF. Após uma década de lecionação, conseguimos apurar que as crianças e jovens de ontem, não são as crianças e jovens de hoje; estão diferentes, crescem demasiado depressa, de uma forma quase que irresponsável, sem perspetivas futuras, em que tudo têm (sem esforço) e nada querem. As suas dificuldades são, regra geral, camufladas pelo facilitismo crescente e “impingido” pelas políticas educativas que todos os anos fazem aumentar a instabilidade nas escolas.

Martins (2010) afirma que sendo as aulas de EF bem estruturadas e orientadas, estas podem ser um trampolim de incentivo, para que os alunos pratiquem exercício físico ou algum desporto, dentro ou fora da escola, podendo usufruir dos benefícios da prática regular da atividade física. Da mesma forma, Brandão (2002) assegura que se queremos alunos que se envolvam, que sejam consumidores críticos e que se identifiquem com um estilo de vida fisicamente ativo é necessário que os professores comecem a prestar atenção e tentem compreender determinados aspetos relacionados com os alunos, dos quais se destacam as suas motivações, perceções, objetivos perseguidos e o seu envolvimento com a EF. Por outras palavras, Oneto (2013) explica que a promoção de atitudes positivas face à EF escolar pode promover uma futura participação em atividades físicas entre os jovens, transportando-os para um estilo de vida mais ativo e saudável. Esta deve ser uma preocupação constante, dado que os jovens têm vindo a diminuir os seus índices de atividade física.

Importa realmente que nós, professores, procuremos motivar sempre os nossos alunos e conhecer as suas necessidades e expectativas, planeando aulas que os motivem para uma maior aceitação dos vários conteúdos e matérias a lecionar. A estratégia da investigação deve passar por dar voz aos alunos e/ou à comunidade escolar para que explicitem as suas perceções sobre a EF escolar, concretamente.

A questão que se coloca é: o que pensam os alunos sobre a EF? Esta investigação tem como finalidade contribuir para melhorar a educação na área da EF. Trata-se de um estudo de investigação quantitativo que visa averiguar as perceções dos alunos face a esta disciplina, mais especificamente as perceções pessoais dos alunos sobre as condições educativas, as perceções sobre a importância atribuída às suas matérias de ensino, as perceções relativamente aos fatores de agradabilidade e desagradabilidade nas aulas, e verificar o grau de importância e preferência percebida da EF escolar, comparativamente com as outras disciplinas.

Outro ponto fulcral desta investigação prende-se com o facto de se pretender comparar as atitudes dos alunos em função do género, dos diferentes ciclos de ensino (2º ciclo; 3º ciclo e secundário) e ainda das duas escolas inquiridas.

A recolha de dados foi realizada através de um questionário tendo sido aplicado aos alunos do 5º ao 12º anos na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB) e do 7º ao 12º anos da Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA).

Conhecer melhor as suas atitudes e perceber o seu pensamento de modo a melhorar e/ou alterar a sua visão sobre a disciplina, caso isso seja necessário, pode ajudar a escola e os respetivos professores a tomarem decisões importantes. A obtenção destes resultados permitirá, por um lado, alertar estes alunos para a importância da disciplina, e, se adequado, promover estratégias capazes de alterar atitudes menos positivas face à disciplina e consequentemente à prática do desporto. Por outro lado, permitirá alertar os professores de EF destas duas Escolas para a real importância da EF atribuída

pelos seus alunos e através dessa informação ajustar o processo educativo às verdadeiras expectativas dos alunos, para que estes se identifiquem com um estilo de vida fisicamente ativo ao longo das suas vidas. Sendo a EF a única disciplina que promove o conhecimento sobre o movimento e controlo corporal, a única que promove o cumprimento de regras e princípios éticos, sociais e afetivos através do desporto, torna-se assim essencial perceber o pensamento dos alunos em relação à importância da mesma.

4.3.ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.3.1. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Não é necessário nenhum estudo para percebermos que a promoção da saúde e a prevenção da doença devem ser a preocupação prioritária das sociedades modernas, tendo como referência o estilo de vida atual, cada vez mais estereotipado. É notória a substituição das tarefas da vida doméstica e laboral do antigamente pelo uso das novas tecnologias. A realidade é que o esforço físico deu lugar ao esforço intelectual, dominando assim a inatividade e por conseguinte o sedentarismo.

De qualquer forma, Romão e Pais (2012) mencionam que o Conselho Internacional para a Ciência do Desporto e EF, no seu documento final do evento *World Summit on Physical Education*, realizado em Berlim no ano de 1999, evocou a ponderação dos seguintes factos:

- A vida ativa na infância afeta diretamente e de modo positivo a saúde na idade adulta;
- Devido às circunstâncias da vida moderna (televisão, computador, automóvel, elevadores, etc.), a atividade física tem vindo a diminuir nas crianças, nos jovens e nos adultos;
- Vários estudos confirmam que a manutenção da forma física, através de uma prática moderada de atividades físicas, aumenta a longevidade,

reduzindo o risco de hipertensão coronária, doenças do coração, cancro do intestino e depressão psíquica;

➤ A redução da atividade física pode aumentar o aparecimento de doenças crónicas, seja indiretamente, pelo aumento do peso, ou diretamente, como fator de risco independente.

É aqui que a “nossa” disciplina, a EF, assim como o Desporto, preservam uma posição única na educação, dado que proporcionam o desenvolvimento harmonioso não só do corpo, como da mente também. É do senso comum que a obtenção de uma boa forma física, durante a juventude, além de predispor o adulto a mantê-la, parece ser condição essencial para que o corpo funcione de forma saudável e no melhor das suas capacidades.

A EF é uma expressão que surge no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação. A formação da criança e do jovem passa a ser concebida como uma educação integral – corpo, mente e espírito – como desenvolvimento pleno da personalidade (Zuliani & Betti, cit. por Soares, 2012).

Apesar de se saber que existe uma relação positiva entre a prática de atividade física e a promoção da saúde e qualidade de vida, grande parte da população mundial, não pratica a atividade física mínima recomendada para retirar os benefícios ao nível da saúde. No caso português tem-se vindo a verificar uma crescente desacreditação da EF em contexto escolar. As crescentes reformas educativas têm vindo a retirar cada vez mais espaço a esta disciplina, traduzindo-se numa redução da carga horária, e mais recentemente, na destituição da nota de EF como uma das disciplinas que conta para a média dos alunos no ensino secundário (Teixeira, 2014).

A EF representa, nos dias que correm, uma disciplina fundamental para o currículo escolar português, ainda que, por vezes marginalizada, ou não fosse presença constante no currículo dos alunos desde do 1º ciclo, a par da disciplina de Língua Portuguesa e de certa forma a Matemática também, revelando assim a sua importância para o desenvolvimento dos jovens. Estas são três disciplinas que se encontram no currículo escolar, de carácter

obrigatório, desde o 1º ao 12º ano de escolaridade obrigatória (de acordo com a lei nº 85/2009 de 27 de agosto, divulgado pelo Ministério da Educação, com o alargamento da escolaridade obrigatória), e todas de extrema importância, embora com competências diferentes. Seríamos conduzidos a pensar que a sua importância já está amplamente reconhecida e que a sua presença já não suscita controvérsia, no entanto, sabemos pela nossa prática quotidiana que assim não acontece.

A referência efetuada quanto à desvalorização da EF reporta-se ao facto de que tem sido posta em causa toda a sua riqueza de valores, atitudes e conteúdos que em tudo favorece e promove o indivíduo de uma forma global. Foram várias as medidas que têm contribuído para isso: a flexibilização das horas semanais nos 2º e 3º ciclos permite, em diferentes escolas, que os alunos tenham 100 ou 150 minutos semanais para cumprir o mesmo programa, e recentemente viu a sua importância ser diminuída em relação às outras disciplinas, não contando para a média do ensino secundário para acesso ao ensino superior.

Provavelmente estas medidas poderão contribuir para que os alunos vejam e sintam a disciplina de maneira diferente. Hardman (cit. por Silva, 2013) conclui que apesar de esta disciplina gozar de uma grande popularidade entre os jovens de idade escolar, estes caracterizam-na como uma disciplina de baixo estatuto, reconhecem-lhe poucos objetivos ou desafios, consideram que não envolve aprendizagem e vêem-na direcionada para a recreação ou como um intervalo nas "disciplinas ditas teóricas". O resultado é não ser tomada a sério nem valorizada pelo seu aspeto educativo. Igualmente, Carreiro da Costa et al. (cit. por Brandão, 2002), após uma revisão aprofundada de diversos estudos, constata que inúmeros professores sustentam de forma substancial a ideia de que a EF escolar não é uma área de aprendizagem, mas sim, de entretenimento e recreação.

Para Marques (2010) é uma realidade que EF escolar providencia uma ótima oportunidade para que todos os alunos participem em atividades físicas e desportivas de forma estruturada e regular. Já Bento (cit. por Silva, 2013)

afirmava que a EF cria probabilidades de movimento, impedindo que a escola fique demasiado intelectualizada e inimiga do corpo. Mais tarde, Bento (cit. por Martins, 2010) afirma que a escola precisa de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria; precisa que se goste dela, referindo que o desporto pode contribuir para isso, com dias desportivos, competições e torneios internos e externos, com pontos altos na vida escolar. Para este autor, trata-se de, pelo desporto, integrar mais a vida na escola e a escola na vida.

Segundo Flores (2010) a EF coloca em evidência as desigualdades culturais, corporais e sociais da população envolvida, através do próprio movimento, assim como é uma das mais eficientes formas de promover o ensino-aprendizagem de forma completa, complexa e lúdica. Da mesma forma, Romão & Pais (2012) consideram que a EF deve ser praticada num contexto que promova não só o desenvolvimento de habilidades físicas, mas também de habilidades cognitivas, afetivas e sociais que por fim reflitam comportamentos mais conscientes e positivos em relação à saúde e qualidade de vida. A EF, enquanto área curricular, estabelece um vasto leque de relações de partilha, que contribui para a formação das crianças e jovens, durante a escolaridade.

Em todas as matérias da EF coexistem atividades de superação e aperfeiçoamento pessoal e atividades de demonstração de competências, individuais e em grupo. A atitude e empenho, perseverança, esforço e autodisciplina, imprescindíveis num processo de desenvolvimento em que o aperfeiçoamento e a superação são um desafio constante, passam pela autonomia e responsabilidade dos alunos na realização e regulação da sua própria atividade (Batista et al., 2012).

Conforme nos demonstram Batista et al. (2012), a EF é de facto uma disciplina multifacetada, ou não promovesse o desenvolvimento de competências relacionadas com o tratamento da informação, a tomada de decisões e resolução de problemas, considerando que em situação de jogo, por exemplo, o aluno é constantemente solicitado a uma análise do jogo (ações dos companheiros, dos adversários, localização da bola e do objetivo de jogo); a aprendizagem de habilidades técnicas através da reprodução e/ou recriação de

padrões de movimento, que o aluno tem de identificar e interpretar a partir da informação prestada verbal e/ou visualmente; a utilização de diferentes formas de comunicação e de linguagem, pela utilização de terminologia específica de cada matéria e utilização de comunicação gestual, através das ações técnicas de arbitragem; e também, não menos importante, a adoção de estilos de vida saudáveis e a responsabilização dos alunos quanto à segurança pessoal e coletiva.

Morouço et al. (2008), referem também que a EF proporciona um elevado peso ao nível do estilo de vida no que toca aos aspetos mais sociais tais como o *fair-play*, o companheirismo, a igualdade social, a competitividade, entre outros.

Os currículos de EF, segundo Marmeleiro & Gomes (cit. por Ventura, 2014), abarcam uma grande variedade de atividades físicas, como os jogos coletivos e individuais, os jogos tradicionais, as atividades rítmicas expressivas e as atividades de exploração da natureza, entre outros. Estas atividades são completadas com a aptidão física e com os conhecimentos teóricos da disciplina.

Infelizmente a EF nem sempre adquire a importância ambicionada e defendida pelos seus docentes. Henrique & Januário (2005) referem pesquisas que mostram que enquanto para muitos a disciplina tem carácter marginal no currículo, outros alunos elegem-na como preferida, embora confirmem menor grau de importância que outras áreas. O contexto das aulas de EF amplia a exposição do aluno e das suas capacidades em maior grau que as disciplinas consideradas teóricas.

Conforme Cortesão (2010) ainda será longo o caminho a percorrer no sentido de um reconhecimento efetivo da disciplina de EF como essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens do nosso país, vigorando por vezes, ainda a ideia de que esta, apenas possa ter a função de recreio e entretenimento dos alunos.

De qualquer forma, alguns progressos foram sendo conquistados, uma vez que há pelo menos duas décadas atrás, a disciplina de EF podia ser lecionada por “docentes” não profissionalizados na área. Felizmente nos dias de hoje esta situação não é possível, pois atualmente, esta disciplina apresenta um conjunto de potencialidades e de riquezas específicas que não podem ser promovidas por qualquer área curricular.

De uma forma mais específica, a EF, como qualquer outra disciplina, tem as suas finalidades e estas estão descritas no Programa Nacional (Jacinto et al., 2001a, 2001b). No que se refere ao 2º e 3º ciclos perspetivam a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar:

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas.

No Ensino Secundário, este apresenta as finalidades da disciplina dividida em três campos:

- Aptidão física, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar do aluno.
- Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de

atividades físicas (ética e espírito desportivo, responsabilidade, cooperação, solidariedade e consciência cívica).

- Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.

“Estes programas foram concebidos como um instrumento necessário para que a educação física das crianças e jovens ganhe o reconhecimento que carece, deixando de ser vista, por um lado, como mera catarse emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação/orientação de (alguns) jovens «naturalmente dotados» para se tornarem artistas da performance desportiva” (Jacinto et al., 2001a, pág.4).

Henrique & Januário (2005) indicam que o envolvimento do aluno nas atividades letivas depende, normalmente, da interação entre o nível real de conhecimento e habilidade, a perceção subjetiva de competência, os valores e metas de aprendizagem transportados para a prática. Sendo que a teoria sugere que o aluno tende a persistir e a esforçar-se, quando perspetiva o sucesso (Lee, 1997; Graham, 1995).

Interessa também relatar a investigação levada a cabo por Brustad (1996) com o intuito de entender a influência das atitudes e comportamentos dos pais sobre a perceção de competência dos filhos. Tendo concluído que os pais com melhor apreciação sobre a atividade física incentivaram mais os filhos à prática e estes demonstraram possuir, direta e proporcionalmente, atitudes positivas face a estas atividades, bem como sentimentos de competência em níveis mais elevados. Da mesma forma, para Welk (1999) os adultos podem incentivar crianças aparentemente dotadas para a prática e não estimular aquelas a quem consideram menos hábeis.

É necessário que sejam feitos esforços no sentido de dirigir a tomada de consciência essencialmente aos pais, mas também às comunidades, com o intuito de fomentar a atividade física regular entre as crianças (Mota, cit. por Silva 2013).

“Tentar saber como é que os jovens percebem, sentem e, conseqüentemente avaliam a atitude face à EF, é fundamental para melhorar as suas disposições para com a disciplina. E se considerarmos que a atitude é, de facto, influente na maioria das atividades, um melhor conhecimento do seu impacto nas percepções e sentimentos dos alunos pode proporcionar informações deveras significativas e valiosas para as escolas e respetivos professores” (Brandão, 2002, p.5).

Estudos sobre esta temática auxiliarão o professor, na medida em que lhe permitirá saber se os alunos gostam ou não da disciplina de EF, bem como, no caso de eles não gostarem, poderá ajudar a elaborar estratégias para alterar essa atitude. A promoção de atitudes positivas face à EF escolar pode promover uma futura participação em atividades físicas entre os jovens, transportando-os para um estilo de vida mais ativo e saudável. Esta é uma preocupação cada vez mais atual, pois como sabemos os índices de atividade física dos jovens têm vindo a diminuir (Oneto, 2013).

4.3.2.CONCEITOS

4.3.2.1.EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Conceptualmente verifica-se que existem na bibliografia várias formas de definir a EF, todas elas semelhantes e válidas, com distinção pronunciada para o desenvolvimento global do aluno e a criação de um estilo de vida ativo e saudável. Analisando de forma cronológica, podem-se encontrar as seguintes referências, no que se refere à interpretação do que é realmente a disciplina.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no seu artigo 2º, ponto 4, o objetivo da ação educativa visa um sistema que possa responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei n.º 46/86, 1986,

p.3068). Ainda no mesmo documento no artigo 3º, alínea B, salienta o facto do sistema educativo se organizar de forma a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”.

Em 1986, Medina (cit. por Soares, 2012) define a EF de forma revolucionária como a arte e ciência do movimento do homem que, através de exercícios específicos, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido da sua auto realização.

Decorria o ano de 1991, quando Bento (cit. por Silva, 2013) caracterizava a EF como uma disciplina predominantemente dirigida para a formação da competência desportiva-motora e para o crescimento da capacidade de rendimento corporal.

Já em 1993, no entender de Bom (cit. por Claro, 2013) a atividade física educativa é tanto uma expressão das aptidões (“físicas”) de cada pessoa, como o domínio da língua portuguesa se caracteriza por competências expressivas e pela revelação de dotes individuais (de “comunicação”).

No ano seguinte, para Gonçalves (cit. por Soares, 2012), a EF consiste num conjunto de práticas de atividades físicas desportivas ou lúdicas no âmbito educacional, abrangendo o homem como unidade que se relaciona de maneira dialética com a realidade social.

No ano de 1995, Januário (cit. por Silva, 2013) entende a EF como um campo profissional e académico que integra os saberes referentes à intervenção sobre os percursos e processos de formação, intimamente ligados ao desenvolvimento físico e motor, tendo repercussões e efeitos educativos na plenitude do ser humano.

Em 1997, Mota (cit. por Ventura, 2014) aponta dois conceitos diferentes sobre o papel da EF. O primeiro em que esta disciplina estabelece uma ligação entre

o corpo e o cérebro, de modo a adquirir a capacidade de adaptação a novas situações, com o intuito do aluno reagir de forma adequada e inteligente às situações que se lhe colocam, tendo em conta as informações proporcionadas pela percepção. No segundo conceito, a disciplina é vista como um processo elaborado e científico, orientado de modo a desenvolver progressivamente as capacidades de motricidade do aluno, através da utilização de várias atividades físico-desportivas, com a preocupação deste ter acesso ao conhecimento das atividades desportivas, tendo em vista a sua prática ao longo da vida.

Em 1998, Santos (cit. por Silva, 2013) caracteriza a EF como uma disciplina curricular de imprescindível importância, na medida em que ao configurar-se numa ação normativa de valores, atitudes, e condutas humanas, se expressa no ato pedagógico a partir dos componentes da cultura física (o desporto, o jogo, a dança, a ginástica).

No ano de 1999, Botelho & Duarte (cit. por Ventura, 2014) referem que a EF proporciona aos alunos um desenvolvimento desportivo de base, um crescimento do repertório motor, promove o desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais e proporciona o gosto pelo movimento.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2000), a promoção da atividade física na escola é um objetivo realístico e pode ser conseguido com o contributo fundamental da disciplina de EF. Por esta razão, definiu como objetivos para a disciplina: criar o hábito vitalício pela prática das atividades físicas e desportivas; desenvolver e melhorar a saúde e bem-estar dos estudantes; oferecer satisfação, prazer e interação social e ajudar a prevenir problemas de saúde que se podem manifestar no futuro. A consideração da exequibilidade destes objetivos reside no facto da Escola oferecer uma EF obrigatória, permitindo que todos os alunos tomem parte das atividades físicas e desportivas, e porque possui estruturas adequadas e os profissionais mais qualificados.

Jacinto et al. (2001a, 2001b), aquando do reajustamento dos programas de EF, definem a disciplina como a apropriação das habilidades técnicas e

conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.

No mesmo ano, Ferreira (2001) entende que a grande tarefa da EF escolar passa por preparar os alunos para a prática do exercício físico e do desporto, permitindo a compreensão dos determinantes fisiológicos, biomecânicos, sociais, político-económicos e culturais dessa prática; contribuindo assim para melhor entender a analogia entre exercício e saúde, na construção de estilos de vida ativa e para uma sociedade mais justa e igualitária.

Em 2004, segundo Castuera (2004) a promoção de hábitos e estilos de vida saudáveis deve ser o rumo a seguir por esta disciplina, envolvendo os alunos nas tarefas e para a aprendizagem com grande variedade de atividades, através de aulas motivantes, promovendo assim a autoconfiança, autonomia e espírito crítico.

Já em 2006, Moreira (2006) refere que educar os nossos alunos para que venham a ser adultos com hábitos de prática de atividade física regular é um dos desafios da disciplina de EF.

Em 2007, é mencionada a importância da aprendizagem dos desportos como um dos objetivos da EF, por Marmeleira & Gomes (cit. por Ventura, 2014) considerando que tal ajuda os adolescentes a encontrarem as riquezas de movimentos que o corpo permite.

Em 2008, de acordo com Filho (cit. por Soares, 2012), a EF estuda o homem em movimento. Para este autor, a EF é educação do movimento e educação pelo movimento.

Segundo Martins (2010), a disciplina de EF caracteriza-se pela promoção de atividades desportivas com diversos benefícios para os alunos, tais como, físicos, psicológicos e de socialização.

Mais recentemente, Batista et al. (2012) referem a EF como instrumento de combate ao analfabetismo motor, afirmando que este deve estar totalmente erradicado dos nossos jovens no final da escolaridade básica. Para tal, esta disciplina integra progressivamente um conjunto de atitudes, habilidades motoras e conhecimentos, promovendo assim o desenvolvimento humano, através da partilha geracional de um conjunto de aquisições socialmente relevantes, tendo como referência o corpo e o exercício físico, na sua vertente de construção individual e coletiva e de integração na sociedade.

Trabalhar diretamente sobre a plenitude do desenvolvimento humano, não restringindo as suas ações às práticas mecânicas e desportivas é para Carmo et al. (2013) a grande vantagem de EF escolar.

A EF é uma disciplina imprescindível na escola, pois não se restringe à prática de atividade física nem às questões relacionadas com a saúde. Esta é muitas vezes confundida com o conceito Desporto, sendo por vezes necessário desmistificar essa ideia. Como se encontra expresso na alínea a) do artigo 2.º, na Carta Europeia do Desporto (1992; p. 3) “Entende-se por “desporto” todas as formas de atividades físicas que (...), têm por objetivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis”. Deste modo, percebe-se que este conceito é muito diferente do da disciplina de EF, uma vez que esta revela-se por não ser competitiva, apesar de poder englobar a competição entre os alunos. A diferença mais significativa merecedora de ser realçada é a obtenção de resultados na competição a todos os níveis, o que implica uma seleção dos jovens, ou seja, uma atividade só para os mais aptos.

Na mesma linha, segundo Costa & Costa (2013) por Desporto pode entender-se a atividade física com carácter de jogo (o que implica a definição de regras específicas e instituições que enquadrem a atividade) ou competição, que exige simultaneamente uma interação do corpo, inteligência e vontade. Costa (2012b) faz a distinção entre o desporto de recreação como sendo uma atividade com liberdade auto determinada, dependente das motivações, aspirações ou necessidades de quem a pratica, com cargas de intensidade

média e ajustadas às capacidades do praticante e avaliada pela satisfação pessoal; e o desporto de rendimento como sendo uma atividade realizada de acordo com a vontade de quem a pratica e que por fatores económicos, a seleção dos mais aptos é decisiva, com cargas quase máximas, dirigidas às capacidades dos melhores do grupo e avaliada pelos resultados, procurando sempre a vitória. Quanto à EF, Costa & Costa (2013) entendem-na como o conjunto de atividades físicas que permitem a otimização do conhecimento das capacidades do ser humano, de forma harmoniosa e integral.

Para Mendes (2010) a EF e o Desporto têm ambos como objetivo o desenvolvimento dos praticantes em três domínios: psicomotor, cognitivo e socioafetivo. Todos eles têm a intenção de facilitar o desenvolvimento pessoal e social. Não menos importante, a visão de Rosado (cit. por Mendes, 2010) no que toca à EF e ao Desporto, de que devem envolver-se numa educação para os valores humanos gerais e para os valores desportivos em particular.

4.3.2.2. ATITUDES E PERCEÇÕES

Já em 1991 Aiciena (cit. por Gutiérrez & Pilsa, 2006) definia que as atitudes podiam ser consideradas como sentimentos, predisposições, ideias, medos e convicções perante um determinado tema ou objeto social.

Em 1993, a definição de Eagly & Chaiken (cit. por Silvaes, 2012), indica que a atitude é um constructo hipotético referente à tendência psicológica que é expressa através de uma avaliação favorável, ou desfavorável, de uma pessoa particular, comportamento, crença ou coisa. Silvaes (2012) resume assim que as atitudes não são diretamente observáveis e expressam-se sempre por um julgamento avaliativo.

Já em 1998, Neto (cit. por Osório, 2013) afirma que as atitudes formam-se através de experiências e aprendizagens, que são influenciadas pelas pessoas com grande significado nas nossas vidas (pais, amigos, professores).

Em 1999, Silverman & Subramaniam (cit. por Oliveira, 2012) afirmam que as atitudes estão presentes em tudo o que fazemos, sendo uma componente do comportamento humano, influenciando quer o começo, quer a continuação de determinadas atividades, tal como a obtenção do sucesso em certas áreas e são formadas através de crenças pessoais acerca de um dado objeto, sendo que a vivência de experiências positivas favorece o desenvolvimento de disposições favoráveis que resultam em atitudes positivas face às atividades. Porém, os mesmos autores (cit. por Madanços, 2012) lembram que a atitude não é um atributo fixo, considerando que uma atitude favorável pode alterar-se para uma atitude desfavorável e vice-versa, dependendo dos contextos situacionais.

Em 2006, a predisposição ou tendência de um indivíduo ou grupo social para responder de determinada forma a um determinado objeto social define as atitudes segundo Farinha (cit. por Oliveira, 2012).

Já em 2008, de acordo com Pereira (cit. por Osório, 2013) efetivamente, a atitude exerce impacto sobre as percepções dos alunos e sobre os seus sentimentos perante toda e qualquer atividade, daí a necessidade de criar sucesso e prazer na prática, perpetuando a criação de hábitos de vida ativa e saudável no futuro.

Segundo Osório (2013), a atitude pode ser definida como uma disposição condicionadora, não observável, que se expressa por intermédio de um julgamento avaliativo face a algo em concreto.

Pereira (cit. por Silhares, 2012) reconhece contudo que, de uma forma consensual, na literatura, considera-se que as atitudes são constituídas por três componentes: cognitiva, referindo-se às crenças e aos pensamentos que se mantém sobre o objeto da atitude (por exemplo, um aluno considerar o Judo como uma atividade física e desportiva violenta); afetiva, a mais característica das atitudes, já que se refere aos sentimentos de atração ou rejeição face a determinada coisa ou objeto (por exemplo, o aluno ao pensar nas aulas de Judo, ficar assustado); e comportamental, que diz respeito à tendência para

agir de uma determinada forma, que é relevante segundo a atitude do sujeito (por exemplo, o aluno evitar ou recusar participar nas aulas de Judo). No entanto, Felman (cit. por Teixeira, 2013) defende que estas três componentes das atitudes não surgem de forma estanque mas intimamente inter-relacionadas, embora variem em termos do elemento dominante e na natureza da sua relação. Da mesma forma, Gutiérrez & Pilsa (2006) descrevem que estas três componentes de atitudes (cognitivas, emocionais e comportamentais) manifestam-se de diferentes formas. Sendo que, a componente cognitiva é revelada através de expressões verbais de conhecimentos e crenças; a componente afetiva em expressões verbais de prazer ou desprazer; e a componente comportamental, em termos de expressões verbais sobre as intenções de atuação perante um determinado assunto.

Então conclui-se que se a atitude é determinante na maioria das atividades, um melhor entendimento da forma como influencia as percepções e os sentimentos, pode fornecer informações valiosas para os professores, treinadores e pais (Silverman & Subramaniam, cit. por Lopes & Cunha, 2007). Pelo que segundo Subramaniam & Silverman (cit. por Silves, 2012), a aprendizagem ocorre, dentro de um ambiente positivo, quando os alunos se sentem confortáveis e acreditam que são competentes. Contrariamente, se as componentes cognitivas e afetivas da atitude são afetados negativamente no ambiente de aprendizagem, as atitudes dos alunos podem-se manifestar no sentido de não gostar ou não quererem participar na atividade física.

Para Coelho (2000) é importante que os professores avaliem as percepções dos alunos de forma a assegurarem que as suas experiências em EF tenham um efeito positivo. Garantir que as aulas de EF corram melhor e que por outro lado aumente a atividade física dos alunos, promovendo uma motivação autodeterminada, através da análise das atitudes dos alunos, é algo que pode trazer benefícios para a saúde física e mental dos mesmos (Lonsdale et al., 2009).

Por outro lado, Delfosse et al. (1994) expõem a importância que a EF pode assumir na melhoria das atitudes dos alunos, através dos resultados de vários estudos efetuados no âmbito do ensino básico, pondo em evidência que a prática da EF escolar desenvolve uma atitude mais favorável dos alunos face à escola.

Sabe-se que a adolescência é uma fase difícil para muitos jovens, marcada por rápidas mudanças quer no desenvolvimento físico, quer no desenvolvimento social. É então que Tannehill et al. (1994) entendem que os programas de EF devem ir ao encontro das necessidades dos jovens, procurando formas para os motivar para o desenvolvimento de estilos de vida ativos, sendo necessário que, para tal aconteça, os profissionais da EF tenham consciência da forma como os jovens veem a EF e o desporto.

4.3.3. INVESTIGAÇÃO

4.3.3.1. EM PORTUGAL

Shigunov (1991) num estudo que envolveu a participação de 100 professores e 800 alunos refere os fatores influentes na valorização do gosto, satisfação e atitudes positivas dos alunos em relação às aulas e à disciplina de EF, chegando aos seguintes resultados: a influência das variáveis género e idade dos alunos no nível de satisfação e de interesse revelado na prática de atividades físicas escolares, sendo que os alunos mais novos (10/13 anos) revelaram um maior interesse pela disciplina e gosto pelas aulas; a forte valorização da prática de atividades físicas pelos alunos do género masculino, enquanto os alunos do género feminino valorizaram mais o professor assim como a afetividade e os aspetos relacionados com a aula; e por último, que o gosto e a satisfação dos alunos pela disciplina não se deve a fatores isolados, mas à conjugação de aspetos relativos à prática de atividade física, matérias de ensino e à intervenção pedagógica do professor.

O estudo realizado em 1992 por Duarte (cit. por Nolasco, 2007) sobre as atitudes dos alunos face à EF em cinco escolas da cidade do Porto, contou com uma amostra de 1140 alunos de diversos anos de escolaridade (9º, 11º e 12º anos). Os resultados apontaram para mais de 80% dos alunos que gostam das aulas de EF e que iriam às aulas mesmo se não fossem obrigados; os alunos do género masculino, com idade inferior a 15 anos, com nível socioeconómico mais baixo e praticantes de desporto tem uma melhor atitude face à disciplina; neste estudo, a prática de atividades extra escola foi o fator mais relevante para a pré-disposição para a EF. Além disso, os resultados demonstraram também que os alunos do 9º ano têm comparativamente aos do 11º ano, uma atitude mais favorável face à EF.

Em 1993, uma investigação realizada por Leal (cit. por Mendes, 2010) analisou a atitude dos alunos face à Escola, à escolarização, à disciplina de EF e ainda, à opinião daqueles relativamente aos comportamentos dos professores identificados como os mais eficazes. A amostra foi composta por 257 alunos dos 2º e 3º Ciclos dos Ensinos Básico e Secundário. No que diz respeito à opinião e atitude dos alunos, os resultados permitiram afirmar que a disciplina de EF é a preferida pelos alunos dos 2º e 3º Ciclos, sendo apenas igualada pela Matemática no Ensino Secundário, a qual a grande maioria dos alunos declarou gostar muito ou muitíssimo; o gosto pela disciplina é influenciado pela idade, ciclo de escolaridade e género, tendo os alunos mais novos, dos 2º e 3º Ciclos e do sexo masculino uma opinião ainda mais positiva; cerca de metade dos alunos questionados refere ser da opinião que a disciplina de EF é importante para a sua formação global; e por último, os alunos atribuem uma maior valoração ao facto de, através destas aulas, poderem melhorar a sua condição física, as suas performances desportivas e ainda divertir-se aprendendo coisas novas.

Também em 1994, Gonçalves (cit. por Nolasco, 2007) verificou que aproximadamente metade dos alunos considerou suficiente duas aulas semanais na disciplina de EF, mas a maioria declarou gostar bastante das aulas, sendo esta atitude enfatizada entre os alunos mais novos, através de

uma pesquisa efetuada com alunos de ambos os sexos, entre os 12 a 17 anos, estudantes em seis escolas secundárias de Lisboa.

Em 1997, Mourão (cit. por Nolasco, 2007) investigou a atitude dos alunos face à EF, tendo concluído que de uma forma global os alunos gostam muito da disciplina e reconhecem a sua importância no processo de formação. Num universo de 315 alunos, 61% declararam gostar muito ou muitíssimo da EF e uma parte reduzida declarou não gostar ou gostar pouco. Os alunos que demonstram uma atitude mais positiva na disciplina caracterizam-se por serem rapazes, alunos com boas notas e praticantes de atividade desportiva extra escola.

Também em 1997, um estudo sobre as atitudes dos alunos face às aulas de EF, em função das variáveis nível de ensino, idade e género, de Leal & Carreira da Costa (cit. por Madanços, 2012) com um total de 257 alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, demonstrou que o gosto pela disciplina de EF diminui com o aumentar da idade e refere que o género masculino revelou uma atitude mais negativa face à Escola, contudo dá mais importância à EF do que o género feminino. Os mesmos autores também realçaram que ambos os géneros valorizam mais a competição e a variedade das aulas.

Em 1998, Gonçalves (cit. por Henrique & Januário, 2005) observou, a partir de uma amostra de 381 alunos do 9º e 10º anos de escolaridade na área de Lisboa, que a maioria dos inquiridos (62,7%) mostraram satisfação em relação à EF. Dessa amostra os rapazes transmitiram também maior satisfação, englobando 73,6% dos alunos que responderam positivamente. Os alunos que gostam de EF reconhecem-lhe qualidade e importância para o seu processo de desenvolvimento escolar e humano (85,3% importante e muito importante). Da mesma forma descobriu que os rapazes diferiram das raparigas por entenderem que a EF deveria ocupar maior espaço no currículo. As raparigas tenderam a valorizar em maior grau os aspetos associados ao domínio socioafetivo, enquanto os rapazes valorizavam a competitividade e a melhoria das habilidades.

Num estudo sobre o pensamento dos alunos acerca da EF, elaborado em 1999 por Nunes (cit. por Ventura, 2014) verificou-se que a grande maioria dos alunos gostava muito da disciplina (70,6%), uma pequena percentagem declarou gostar assim-assim (26,8%), apenas 1,7% disse gostar pouco e 0,9% afirmou não gostar nada da disciplina. Este estudo demonstrou ainda que os rapazes gostam mais desta disciplina que as raparigas.

Abonado no princípio de que nas aulas de EF a aprendizagem dos alunos depende de dois tipos de processos: da sua capacidade motora e das suas opiniões, significados e atitudes em relação à disciplina, no ano de 2000, surge o estudo de Gonçalves et al. (cit. por Fernandes, 2012), tendo sido selecionados 64 alunos de 369 alunos de acordo com as suas perspetivas e motivação quanto à EF, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos (3º ciclo e secundário) do distrito de Lisboa. Conseguiram observar uma estreita relação entre as características dos alunos, os seus pensamentos e comportamentos em relação à disciplina, sendo que os alunos mais motivados revelam sentimentos mais positivos em relação à EF, gostam muito das aulas, consideram as aulas de EF muito importantes no processo educativo, pensam que o tempo disponível para as aulas não é suficiente e autoavaliam-se como “bons” na maioria das atividades. Contrariamente, os alunos menos motivados adotam pensamentos negativos em relação à disciplina, consideram o tempo disponível para as aulas suficiente e que as aulas de EF não são importantes para o seu currículo, autoavaliam-se como “fracos” na forma de realização das tarefas.

Exatamente no mesmo ano, Pereira et al. (cit. por Osório, 2013), tentaram compreender a influência dos processos de pensamento dos alunos no seu comportamento nas aulas de EF. A amostra foi constituída por 49 alunos pertencentes a duas turmas do 9º ano. Este estudo evidenciou que o nível socioeconómico não influencia nenhum dos processos de pensamento analisados. No entanto foram identificadas diferenças significativas entre alguns processos de pensamento dos alunos em função do género, em que o

género feminino apresentou valores significativamente superiores ao masculino na atenção, motivação para a EF e grau de satisfação face às aulas.

Da mesma forma, Santos (2001) analisou a atitude de 46 alunos de 2 turmas do 9.º ano de escolaridade, de uma Escola Básica 2,3 do concelho da Maia, distrito do Porto, com uma média das idades da amostra de 15,21 anos \pm 0,51, face à aula de EF. Chegou às seguintes conclusões: os alunos têm uma atitude positiva em relação à EF e conferem-lhe muita importância; quase a totalidade dos alunos consideram o benefício da saúde como a orientação principal da disciplina; existem diferenças entre ambos os géneros relativamente à carga horária, já que os rapazes expressaram mais desagrado pelo número escasso de horas do que as raparigas; e ainda, que os rapazes dão mais importância à alegria que a competição confere ao invés das raparigas que apelam mais ao divertimento e menos à competição.

Brandão (2002) desenvolveu um estudo com o objetivo de identificar as atitudes dos alunos face à EF escolar e aos currículos estabelecidos para a disciplina, onde incluiu 410 jovens de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, pertencentes ao 12º ano de escolaridade, das escolas oficiais do concelho de Vila Nova de Gaia. Foram destacadas algumas conclusões. Os alunos, em geral, mas mais especificamente os do género masculino, manifestaram uma predisposição favorável para com a EF. Expressaram, também, uma atitude mais favorável para com atividades curriculares diversificadas, propiciadoras de prazer e vividas em ambientes co educativos, observando-se, diferenças significativas entre géneros, nos aspetos fortes da agradabilidade, pois as raparigas expressaram uma atitude mais favorável para com o processo de avaliação justo e a organização da aula, enquanto os rapazes valorizaram, de forma evidente, o êxito alcançado nas atividades. Os alunos que vivenciam o êxito nas atividades e, em particular, o género masculino, manifestaram uma atitude mais favorável para com a disciplina. A globalidade dos alunos e o género masculino, em particular, manifestaram uma atitude claramente mais desfavorável para com o escasso tempo de aulas, sendo que as raparigas

manifestaram um forte desagrado pela falta de habilidade para o desporto, enquanto os rapazes referiram não apreciar a injustiça das avaliações e a desorganização da aula. Os conteúdos curriculares parecem ser os fatores mais determinantes de experiências positivas e negativas, nas aulas. Uma clara preferência pelos desportos coletivos foi manifestada pelos alunos. Os estudantes consideraram a disciplina importante na sua formação, mas, comparada com as outras disciplinas, a EF é das que menor importância tem, contudo os rapazes, mais do que as raparigas, perceberam a EF como uma disciplina importante. Mas, apesar disso, na sua generalidade os alunos manifestaram uma preferência pela EF relativamente às outras disciplinas curriculares, porém mais marcada no género masculino. Da mesma forma, a importância percebida da EF revelou-se o preditor mais significativo no desenvolvimento de atitudes para com a escolha de frequentar ou não frequentar a EF escolar.

Lopes & Cunha (2007) conduziram uma pesquisa sobre as representações e atitudes dos alunos, com uma amostra constituída por 259 jovens de ambos os sexos, pertencentes ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade de uma Escola Secundária da Póvoa de Varzim, cujas idades variavam entre os 15 e os 21 anos. As conclusões deste estudo demonstraram uma posição favorável para com a EF dos alunos estudados; assim como a diversão nas aulas e as atividades diversificadas são os mais importantes fatores de agradabilidade, no entanto foram encontradas diferenças significativas entre géneros. O reduzido tempo de aula (mais evidente no género masculino) e a avaliação injusta são as principais causas de sentimentos de desagrado, com diferenças significativas no que toca à desorganização das aulas (segundo o género masculino) e a falta de habilidade para o desporto (na opinião do género feminino). Também os conteúdos curriculares foram identificados pelos alunos como os fatores mais determinantes de experiências positivas e negativas, nas aulas de EF. A maioria dos alunos (56,7%) considerou a EF importante na sua formação, contudo mais evidente para alunos do género masculino (61,7%), e alunos do 10º ano de escolaridade (69,1%); bem como a maioria dos alunos

(78,2%) escolheria EF se esta fosse de carácter opcional, sendo que esta escolha seria superior nos rapazes.

Igualmente em 2008, Pereira (cit. por Silveiras, 2012) estudou também este tema, numa amostra constituída por 209 alunos distribuídos por oito turmas do 9º ano de escolaridade. No final, concluiu que de um modo geral os alunos têm uma atitude favorável em relação à EF. Com efeito, a grande maioria dos alunos aprecia ou gosta da disciplina e das suas matérias, bem como considera que tem prazer ou diverte-se nas aulas dessa disciplina. Conquanto, é menor a proporção de alunos que manifesta uma posição favorável acerca da importância da EF, pois apenas aproximadamente metade dos alunos afirma “concordar” que a EF é importante para a sua formação global e que esta disciplina é tão importante quanto as outras disciplinas.

Em 2009, Pereira et al. (cit. por Fernandes 2012) investigaram as atitudes dos alunos face à disciplina de EF, em função das variáveis género e estatuto socioeconómico dos alunos, assim como as diferenças de atitudes dos alunos “mais” e “menos” dotados nessa disciplina de acordo com a percepção dos professores. Os resultados evidenciaram que, a nível global, os alunos apresentaram uma atitude favorável em relação à disciplina, afirmando mesmo ser a sua disciplina favorita, compreendendo assim a sua importância no currículo escolar. Em relação aos melhores alunos, expressaram um nível de atitudes globalmente mais favoráveis. O género masculino também apresentou uma atitude mais favorável em relação à disciplina de EF comparativamente ao género feminino.

Recentemente, Oliveira (2012) efetuou um estudo sobre as percepções dos alunos face à disciplina de EF. Da amostra fizeram parte 130 alunos de ambos os sexos, do 5º e 7º anos de escolaridade, de uma Escola Básica 2,3, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. A autora concluiu que a maioria dos alunos, de ambos os anos, considerou a disciplina de EF muito importante na sua formação. Todavia, este facto perde importância relativamente ao ano de escolaridade (5º ano 64,9% e 7º ano 60,7%). Também

constatou que na sua globalidade, os alunos escolheriam a disciplina caso esta fosse de caráter opcional, o que demonstra a sua importância para os alunos.

Também Fernandes (2012) chegou à seguinte conclusão: o género masculino apresenta melhores resultados no que diz respeito à atitude face à disciplina de EF, assim como, importância atribuída à mesma, numa investigação em escolas dos distritos de Lisboa e Setúbal, com uma amostra de 199 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, inscritos no 9º, 10º e 11º anos.

Madanços (2012) estudou a influência do género nas atitudes dos alunos face à disciplina de EF. Conseguiu apurar que dos 130 alunos da amostra, de uma escola EB 2,3 do distrito de Braga, entre o 5º e 7º anos de escolaridade, com idades entre os 10 e os 14 anos, 94,6% afirmou que a disciplina é “muito importante” ou “importante” e 97,7% escolheria ter a disciplina caso esta fosse de caráter opcional. Tal facto pode indiciar que os alunos gostam bastante da disciplina de EF. Todavia, os alunos do género masculino conferem uma maior importância à EF que os do género feminino. De salientar também que a avaliação justa, divertimento e organização das aulas são os fatores mais satisfatórios, sendo notória a preferência pelo êxito das atividades, no género masculino, ou pela diversidade das aulas, no género feminino. O que menos satisfaz os alunos, em ambos os géneros é o tempo diminuto das aulas.

Silvares (2012) produziu um estudo onde o objetivo principal foi observar as atitudes dos alunos face à EF, e mais especificamente perceber as diferenças de atitudes destes, em função do género, ano de escolaridade e nível socioeconómico. A amostra continha 323 alunos, do ensino básico (6º e 9º ano de escolaridade) e secundário (11º ano de escolaridade), com idades entre os 11 e os 18 anos. Os resultados permitiram concluir uma atitude positiva face à EF na globalidade dos alunos, tendo em conta que a grande maioria dos alunos aprecia ou gosta da disciplina. Relativamente à comparação das atitudes entre géneros, sumariamente, o masculino, tem uma atitude mais positiva face à EF. Já o confronto entre ano de escolaridade e nível socioeconómico, não foram observadas diferenças significativas.

Ainda em 2012, num outro estudo de Lima et al. (cit. por Ventura, 2014), observaram que 86% dos alunos do concelho de Viana do Castelo e 87% do concelho da Maia “gostam” ou “gostam muito” da disciplina de EF e que os alunos consideram como fatores de maiores benefícios nas referidas aulas o “melhorar a condição física”, “fortalecer os músculos” e o “aprender a fazer desporto”.

Oneto (2013) propôs como objetivo do seu estudo analisar as atitudes dos alunos face à disciplina de EF, apurando também as diferenças das atitudes dos alunos em função das variáveis ano de escolaridade, contexto de ensino e nível socioeconómico. Participaram neste estudo 85 estudantes, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, que frequentam o 9º e 10º ano de escolaridade, sendo 43 alunos do ensino público e os 42 alunos restantes do ensino privado. Os resultados evidenciaram que os alunos apresentam, geralmente, uma atitude positiva face à EF, uma grande parte dos alunos gosta da disciplina, a maioria considera-a como uma das disciplinas preferidas. 77,6% dos alunos “concorda totalmente” ou “concorda” que a EF é importante na formação global e 62,4% refere que a EF é tão importante quanto as restantes disciplinas. No que se refere à influência das diferentes variáveis, o autor concluiu que as diferenças não eram significativas nas atitudes dos alunos em função do seu ano de escolaridade, contexto de ensino e nível socioeconómico.

A investigação de Pereira (2013) teve por objetivo entender as atitudes dos alunos face à disciplina de EF, em função do género. A amostra do estudo continha 135 alunos, correspondendo a 3 turmas de 10º ano e de 3 turmas de 12º ano, com idades entre os 15 e os 19 anos, de uma Escola Secundária situada na cidade de Guimarães. Os resultados, no que diz respeito à importância da EF, permitiram concluir que no geral os alunos consideram a disciplina importante, apesar de que o sexo masculino apresenta percentagens superiores comparativamente ao sexo feminino, da mesma forma que os alunos gostam mais da EF do que as alunas, e que uma maioria significativa do género masculino em relação ao feminino elege a disciplina como uma das

preferidas; porém, não foram notadas diferenças significativas entre géneros no que respeita à EF ser tão importante como as restantes disciplinas.

O objetivo do estudo de Osório (2013) foi também analisar as atitudes dos alunos face à disciplina de EF, em função da variável género, nível socioeconómico e nota da disciplina. 85 estudantes do 9º e 10º ano de escolaridade, entre os 14 e 16 anos, compuseram a amostra. Os resultados mostraram que os alunos evidenciam, na generalidade, uma atitude positiva face à disciplina, a maioria dos alunos gosta da EF e consideram-na importante na sua formação, embora a proporção de alunos que manifesta uma posição favorável seja menor que o gosto exprimido pela disciplina. A variável género exerce influência sobre todas as dimensões da atitude, verificando-se diferenças significativas, em favor dos rapazes, como também a nota final alcançada na mesma. Quanto ao nível socioeconómico, este não teve qualquer influência nas atitudes dos alunos face à disciplina de EF.

Outro estudo levado a cabo por Teixeira (2013) demonstrou que os alunos têm uma atitude favorável face à disciplina de EF, gostam e sentem satisfação/prazer nas aulas e consideram-na importante para a sua formação global. O ano de escolaridade não evidenciou influenciar as atitudes dos alunos; porém, apesar de não terem existido diferenças significativas, os alunos do 12º ano quando comparados com os do 10º manifestaram atitudes mais positivas e favoráveis perante a disciplina. Este autor procurou compreender as atitudes dos alunos face à disciplina de EF e analisar a influência do ano de escolaridade nessas mesmas atitudes. A amostra foi constituída por 135 alunos do 10º e do 12º ano, numa faixa etária entre os 15 e os 19 anos.

A investigação de Ventura (2014) propôs-se estudar e comparar a perceção de 292 alunos do 10º e 12º ano do ensino regular, com idades compreendida entre os 15 e 19 anos, face à disciplina de EF, assim como a importância que lhe é atribuída. O produto final possibilitou tirar várias conclusões. A disciplina é do agrado geral dos alunos, assim como a consideram importante na sua formação. Nota-se também uma preferência pelos Jogos Desportivos

Coletivos. Os objetivos mais importantes para estes alunos prendem-se com a melhoria da condição física, ensinar a cooperar e socializar com os colegas, ensinar outras atividades de ar livre e de *fitness* e ensinar a praticar desportos coletivos. Ajudar a melhorar a condição física, aulas diversificadas e motivadoras e gostar do professor são os aspetos que mais agradam aos alunos, sendo a avaliação injusta e o pouco tempo de aula da disciplina o que menos lhes agrada. Relativamente à importância atribuída à EF, quando comparada de forma genérica com todas as restantes disciplinas que compõem o currículo escolar, os resultados mostram que lhe é conferida o mesmo grau de importância. Contudo, quando comparada especificamente com, a Matemática, o Português e Física/Química, o seu nível de importância diminui. Os resultados deste estudo mostraram também que a preferência dos alunos, face às restantes disciplinas é pela EF. Existem algumas diferenças na perceção dos alunos face à disciplina entre os dois anos de escolaridade. O 12º ano demonstrou maior apreço pela EF, atribuiu-lhe maior importância na sua formação a nível do secundário e nos objetivos da disciplina conferiu-lhe maior importância no parâmetro ensinar os princípios de ética e espírito desportivo, do que o 10º ano. No que se refere aos contributos da EF, foram apuradas diferenças significativas no parâmetro “ensinar-me outras atividades de ar livre e de *fitness*”, sendo que neste ponto o 10º ano conferiu-lhe mais importância que o 12º ano.

Todos estes estudos evidenciam que, regra geral, os alunos têm uma atitude favorável face à disciplina de EF, considerando-a inclusivamente importante na sua formação global. A influência das variáveis género, ano de escolaridade e também a idade, nas atitudes dos alunos tem merecido igualmente algum destaque. Os resultados obtidos parecem convergir para conclusões similares. Os investigadores têm constatado que as atitudes favoráveis dos alunos face à disciplina diminuem com o aumento do nível de escolaridade e consequentemente com a idade, assim como é mais favorável no género masculino, relativamente ao feminino.

4.3.3.2. NO ESTRANGEIRO

Tannehill & Zakrajsek (1994) fizeram um estudo de abordagem multicultural com a intenção de conhecer a atitude dos alunos face à EF e ao desporto, a 366 alunos do ensino básico e secundário norte-americano. Concluíram então que 57% dos alunos entendem que a disciplina é importante para a sua formação, não se verificando diferenças significativas entre géneros e nível de ensino. Dos motivos que mais contribuíram para o gostar da disciplina, destacam-se o envolvimento social (fazer amigos) e a intenção de manter ou melhorar a condição física. Quanto às atividades mais importantes da EF, na opinião dos alunos, foram a melhoria da condição física, o desenvolvimento de habilidades desportivas, a prática do desporto individual e coletivo e de jogos recreativos.

Os resultados do estudo conduzido por Dyson (1995) com alunos de duas escolas urbanas do ensino elementar, nos Estados Unidos da América, mostraram atitudes bastante positivas face à EF, em função do ambiente agradável e divertido em que decorrem as aulas. A disciplina mobilizou sentimentos mais positivos que outras experiências escolares e, na opinião dos estudantes, deveria ocupar maior tempo no currículo. Mas, manifestaram também atitudes bastante críticas quanto à ênfase excessiva dada à competição nas aulas, fazendo com que este fator provoque efeitos redutores da participação e no prazer das aulas de EF.

No estudo produzido por Piéron et al. (1997), foram observadas as atitudes de 2205 alunos do 1.º e 4.º ano do ensino secundário, com idades entre os 13 e os 17 anos, de nacionalidade belga, e constataram que os alunos manifestam, de um modo geral, uma atitude positiva no que respeita à EF, superando a que têm relativamente à escola.

Delfosse et al. (1997) concluíram que mais de 70% dos alunos apresenta uma atitude positiva face à EF, resultados apurados numa investigação acerca das atitudes face à EF em jovens europeus (oriundos da Alemanha, Bélgica, Finlândia, Grã-Bretanha e Portugal) com idades entre os 12 e 15 anos.

Contudo verificaram que em 4 dos 5 países analisados, os alunos de 12 anos têm uma atitude mais favorável relativamente à disciplina do que os de 15 anos.

Por sua vez, Krouscas (1999), num estudo realizado com alunos de uma comunidade suburbana na região sudeste dos Estados Unidos, de ambos os sexos, sendo 124 alunos do 6º ano, 112 do 7º ano e 112 do 8º ano, a fim de investigar as atitudes dos alunos do ensino básico face ao programa de EF e os fatores que contribuem para que essas atitudes aconteçam; o mesmo averiguou que as atitudes, geralmente, positivas em relação à EF, vão diminuindo consoante aumenta o ano de escolaridade, sendo esta diminuição mais evidente nas raparigas relativamente aos rapazes; e ainda que, as principais categorias associadas a gostar e não gostar da disciplina são os conteúdos curriculares, o clima da aula, o comportamento do professor e a auto percepção.

Piéron et al. (2000) analisaram a importância atribuída à EF, a percepção dos objetivos associados à EF e a percepção de competência de 277 alunos do ensino secundário. No que se refere às atitudes e percepção face à disciplina os resultados exprimiram que quase 9 em cada 10 alunos apresentavam uma atitude favorável e que 7 em cada 10 eram da opinião que a EF é importante. Em relação aos objetivos, no geral os alunos consideram que a disciplina tem como principal objetivo a manutenção ou melhoria da saúde; o prazer aparece na segunda posição da hierarquia dos objetivos da EF escolar; e por último a aprendizagem. Quanto à percepção de competência esta foi uma das variáveis que apresentou uma relação mais forte com a motivação intrínseca, significando provavelmente que os alunos com melhores capacidades/competências são mais propensos a investir a longo prazo na atividade física e no desporto.

No contexto brasileiro, um estudo conduzido por Betti & Liz (2003) com 151 alunas do 5º e 8º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas e duas particulares de Lençóis Paulista, cidade situada na região oeste do Estado de São Paulo, com a finalidade de descrever a perspectiva que possuem da

disciplina EF, sob o ponto de vista das suas atitudes, concluiu que 75% destas possuem uma atitude favorável (“gosto” e “gosto muito” da EF), seguido de “gosto mais ou menos” com 21% e “não gosto”, para 3% das alunas; sendo que 64% das alunas elegem-na como a disciplina preferida, embora sejam da opinião que tem menor importância do que outras áreas disciplinares. Ainda neste estudo, a maioria das alunas, 70%, participariam nas aulas de EF mesmo se não fossem obrigatórias; apenas 8% respondeu que não o faria e 20% ficou indecisa. A grande maioria das alunas demonstra responsabilidade para com a EF enquanto disciplina, gosta das aulas e sentem prazer ao participar nas atividades. Os benefícios percebidos concentram-se prioritariamente no desenvolvimento corporal.

Stelzer et al. (2004) compararam as atitudes face à disciplina de EF de 1107 alunos do ensino secundário, de quatro países distintos (Áustria, Estados Unidos da América, Inglaterra e República Checa), com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos. Os autores concluíram que na generalidade os alunos possuem atitudes positivas perante a EF, com os alunos checos a obterem as atitudes mais favoráveis e os norte-americanos as menos favoráveis. Além disso, verificaram que os alunos evidenciam atitudes mais positivas do que as alunas.

No estudo que aspirou analisar os sentimentos de 2300 jovens, 1034 de nacionalidade inglesa e 1266 de nacionalidade japonesa, com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos, em relação à EF, de Dismore et al. (2006), os resultados evidenciaram que a maioria dos alunos gosta e valoriza a disciplina de EF, revelando ainda que os estudantes mais jovens tendem a ter um sentimento mais favorável em relação à disciplina. Os dois grupos mais propensos a expressar sentimentos negativos em relação à disciplina foram as raparigas japonesas e os estudantes com mais de 15 anos de idade. Em termos de importância, a EF aparece depois da língua oficial, Matemática e das Ciências, com uma posição comparável à maioria das outras disciplinas. Também chegaram à conclusão de que quer os alunos ingleses, quer os japoneses entendiam a EF como um contributo para mantê-los saudáveis e em

boa condição física, preparação para as competições desportivas, bem como para um estilo de vida ativo no futuro. Os autores reforçaram a ideia de que apesar dos países, escolas e currículos serem diferentes, foi possível encontrar concordância no que toca aos benefícios e aos valores da disciplina de EF.

Na mesma direção apontam os dados de Gutiérrez & Pilsa (2006) que estudaram a atitude dos alunos em relação à EF e aos seus professores. A amostra envolveu 910 alunos do ensino secundário, de escolas públicas e privadas de Valência, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Nesta pesquisa, os autores concluíram que as atitudes dos alunos, em geral, são positivas em relação à disciplina e aos seus professores, mas em particular os mais novos valorizam mais os conteúdos das aulas assim como a conduta dos professores, assim como os rapazes preferem exercícios de condição física e as raparigas dão mais ênfase à cooperação face à competição. Os alunos inquiridos valorizaram muito a variedade de atividades e a inclusão de novos exercícios e jogos a cada trimestre, preferindo a participação em desportos coletivos face aos individuais. Um dos aspetos menos positivo mencionados pelos mesmos prendeu-se com o desejo de poderem ter mais liberdade na seleção das atividades a praticar.

Em 2007, Nolasco (2007) realizou uma investigação sobre o pensamento dos alunos, quanto às suas perceções pessoais, atitudes, crenças e valores na disciplina de EF. Fizeram parte da amostra 365 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, pertencentes à 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental. Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos admite que a disciplina é importante para a sua formação global, valorizando essencialmente a melhoria da condição física e da aparência física, a manutenção da saúde e o convívio social na turma. De salientar que dois terços destes alunos veem as condições, quer estruturais, quer materiais, como sendo regulares ou más. A maioria dos alunos diz que o número de aulas da disciplina é insuficiente. Estes alunos associam a EF aos objetivos relacionados com o desenvolvimento da saúde e da aptidão física, bem como a aprendizagem e aperfeiçoamento de habilidades motoras. O significado das

aprendizagens prende-se essencialmente com a aplicação das regras dos diferentes desportos, o desenvolvimento do gosto por atividades físicas, o conhecimento sobre o funcionamento do corpo humano e a aprendizagem de habilidades nas aulas.

A investigação sobre jovens turcos, levada a cabo por Arabaci (2009), sobre as atitudes em relação à EF de 1240 alunos do ensino básico e secundário, entre os 12 e os 17 anos, concluiu que as atitudes dos alunos em relação à disciplina variam de acordo com sexo e idade. Com efeito, os alunos do ensino básico mostram atitudes mais positivas face à EF do que os alunos do ensino secundário; da mesma forma que os rapazes mostram atitudes mais positivas do que as raparigas.

Brandolin (2010) procurou responder à seguinte questão: a experiência curricular da EF é percebida como positiva pelos alunos? Para tal, elaborou um estudo com uma amostra de 1084 alunos, do 2º e 3º ano do ensino médio, com idades entre os 15 e os 19 ou mais anos, da rede estadual do município de Petrópolis. O autor aferiu que o sexo, a habilidade nos desportos, praticar algum desporto ou atividade física fora da escola, participação na escolha do conteúdo da aula e a aula não ser desorganizada exercem influência nos valores do índice de satisfação em EF. Por outro lado, o atraso escolar, a cor, trabalhar ou não trabalhar, o interesse no ensino médio e qualidade das infraestruturas parecem não influenciar os valores do índice. Concluiu também que a EF é a disciplina que os alunos mais gostam, porém a terceira da ordem ao nível da importância atribuída, no entanto para 76,8% disciplina assume o mesmo grau de importância que as demais disciplinas; para 64,8% dos alunos o número de aulas semanais é insuficiente, contudo 62,5% deles revelaram que devia ser opcional. Para 78,2% dos alunos investigados a satisfação com as aulas de EF é elevada, porém com níveis mais altos entre o género masculino, face ao feminino.

As atitudes de 1317 estudantes, do 9º ao 12º ano de escolaridade, de 10 escolas públicas de cinco distritos escolares de Nova Iorque, face à EF e as suas preferências relativamente à atividade desportiva foram analisadas por

Zeng et al. (2011); tendo estes autores constatado que as raparigas apresentavam atitudes mais positivas que os rapazes em relação às aulas de EF e consideravam, também, que esta disciplina é tão importante como as outras.

O estudo realizado por Mahmoud (2012), com 426 alunos egípcios de escolas preparatórias em Al Fayoum, veio também demonstrar que a maioria dos alunos possuem uma atitude favorável à disciplina de EF, sendo que os alunos do género masculino evidenciam ter uma atitude mais favorável para com a referida aula do que os alunos do género feminino.

4.4.OBJETIVOS

O presente estudo tem como principal objetivo averiguar a perceção dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, pertencentes às escolas ESJEA e EBSTB da Ilha Terceira, face à importância da disciplina de EF.

Aspira-se ainda estudar os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a perceção dos alunos face à importância da disciplina de EF em função do género.
2. Analisar a perceção dos alunos face à importância da disciplina de EF em função dos ciclos de ensino.
3. Analisar a perceção dos alunos face à importância da disciplina de EF em função de diferentes contextos escolares.

A clarificação destas questões pode contribuir para estabelecer uma linha de orientação para os professores destas escolas, em concreto, no desenvolvimento dos conteúdos e/ou estratégias e/ou metodologias que tenham em linha de conta o estado de desenvolvimento dos alunos, suas necessidades e suas expectativas. Porém, entende-se o quão árdua tarefa é,

compreender verdadeiramente a forma como diferentes alunos com diferentes interesses, experiências e expectativas veem e percebem a EF escolar.

4.5.METODOLOGIA

4.5.1.AMOSTRA

Para constituição da amostra procedeu-se a uma amostragem não probabilística por conveniência (por proximidade geográfica). Participaram neste estudo um total de 281 alunos, em que 132 correspondem ao sexo masculino (47% da amostra) e 149 ao sexo feminino (53% da amostra), com média de idades de $14,54 \pm 2,03$. As idades dos alunos da nossa amostra estão compreendidas entre os 10 e os 19 anos de idade, distribuídos da seguinte forma: 5 alunos com 10 anos, 18 alunos com 11 anos, 26 alunos com 12 anos, 35 alunos com 13 anos, 56 alunos com 14 anos, 43 alunos com 15 anos, 46 alunos com 16 anos, 34 alunos com 17 anos, 14 alunos com 18 anos e 4 alunos com 19 anos. Estes alunos encontram-se repartidos entre o 5º e o 12º ano de escolaridade, do ensino regular, sendo 38 alunos do 2º ciclo do ensino básico, 126 alunos do 3º ciclo do ensino básico e 117 alunos do ensino secundário, nas seguintes proporções: 20 alunos do 5º ano, 18 alunos do 6º ano, 39 alunos do 7º ano, 39 alunos do 8º ano, 48 alunos do 9ºano, 36 alunos do 10º ano, 41 alunos do 11º ano e 40 alunos do 12º ano, num total de 14 turmas inquiridas. De referir ainda que 55,9% (157 alunos) pertencem à EBSTB e os restantes 44,1% (124 alunos) à ESJEA.

Tabela 1 – Caracterização da amostra.

		Nº Alunos	%
Género	Feminino	132	47,0
	Masculino	149	53,0
	Total	281	100
Escola	EBSTB	157	55,9
	ESJEA	124	44,1
	Total	281	100
Ano de Escolaridade	5ºAno	20	7,1
	6ºAno	18	6,4
	2º Ciclo	38	13,5
	7ºAno	39	13,9
	8ºAno	39	13,9
	9ºAno	48	17,1
	3º Ciclo	126	44,8
	10ºAno	36	12,8
	11ºAno	41	14,6
	12ºAno	40	14,2
	Secundário	117	41,6
	Total	281	100
Idade	10	5	1,8
	11	18	6,4
	12	26	9,3
	13	35	12,5
	14	56	19,9
	15	43	15,3
	16	46	16,4
	17	34	12,1
	18	14	5,0
	19	4	1,4
	Total	281	100

Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

4.5.2. INSTRUMENTO

A recolha de dados foi realizada por intermédio de um questionário. Este questionário foi elaborado através da seleção de questões respeitantes aos objetivos desta investigação com base em dois questionários construídos e validados, quer por Gonçalves (cit. por Nolasco, 2007), que teve como objetivo analisar o pensamento de alunos portugueses em relação às condições educativas das aulas de educação física; quer por Brandão (2002), versão esta, traduzida e adaptada para português do questionário desenvolvido por Tannehill et al. (1994) pensado e estruturado, para providenciar informação acerca das atitudes dos alunos para com a EF escolar.

Este questionário é constituído por um conjunto de 14 perguntas fechadas, onde os alunos têm que assinalar a afirmação que mais se adequa ao seu caso

(Anexo 1). O questionário foi organizado da seguinte forma: naturalmente, inicia-se com informação relativa aos dados biográficos, incluindo o gênero, ano de escolaridade, idade e a escola. A primeira questão procura perceber o gosto dos alunos pela disciplina de EF. De seguida foi pedido aos alunos que indicassem se optavam (caso lhes fosse permitido) por frequentar esta disciplina. As percepções pessoais dos alunos sobre as condições educativas, quanto à suficiência da frequência semanal, quanto às condições do espaço físico disponível para as aulas nas escolas e às condições e qualidade do material disponível nas aulas de EF, representam as questões 3, 4 e 5, respetivamente. As questões subsequentes, concretamente a 6, 7 e 8, referem-se às crenças sobre os objetivos da EF, sobre o significado das aprendizagens, e sobre os fatores associados à importância atribuída à disciplina. A questão número 9 prevê a enumeração de 2 técnicas e 2 atividades ensinadas pelos programas de EF percecionadas como as mais e as menos importantes. Na terceira e última página, os alunos foram questionados acerca do que mais lhes agrada e desagrada, nas aulas da disciplina, opiniões essas que se situaram numa escala com 5 opções de resposta para cada item, que os condicionou a responder desde, "concordo totalmente" (1) até "discordo totalmente" (5), nos 8 itens, que correspondem a cada uma das afirmações atrás referidas (2 afirmações x 8 itens), concretamente as questões 10 e 11. Quase no final, os alunos foram questionados relativamente à importância específica da EF e grau de preferência, comparativamente com as outras disciplinas escolares, aqui também as suas opiniões foram situadas numa escala com 5 opções de resposta para cada item que ia desde o "muito menos importante" (1), até ao "muito mais importante", (5) para a questão número 12 e do "muito menor" (1), até ao "muito maior" (5) para a questão número 13. Por fim foi analisada também a nota obtida pelos alunos na disciplina de EF no final do ano letivo anterior.

4.5.3.PROCEDIMENTOS

A decisão de aplicar os questionários na EBSTB e ESJEA prendeu-se com razões profissionais, uma vez que me encontro a lecionar na EBSTB e anteriormente a esta estive na ESJEA, ambas situadas no Concelho de Angra do Heroísmo. Destaque-se que a aplicação do questionário foi realizada apenas por mim, no sentido de garantir uniformidade de procedimentos, pelo que para tal tive de articular o meu horário, de forma a conseguir a recolha nas 14 turmas pretendidas. Realço também o facto da receptividade e facilidade na recolha dos dados, por parte de ambas as escolas.

No decorrer do 2º período, foram solicitadas todas as autorizações, junto das instituições integrantes do mesmo, mais concretamente aos respetivos presidentes dos CE (Anexo 2), e posteriormente aos EE (Anexo 3) dos alunos das turmas selecionadas; seleção essa, realizada em função da disponibilidade de horário.

Na semana seguinte foram aplicados os questionários. Para tal, foi explicado aos alunos o propósito do estudo, o porquê de estar a ser realizado, por quem e foram assegurados a confidencialidade e o anonimato das respostas dadas. Ao longo do preenchimento foram também esclarecidas todas as dúvidas dos alunos. Os questionários foram preenchidos no início das aulas de EF e demoraram cerca de 10 minutos a serem concluídos.

4.5.4.ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para o tratamento estatístico dos dados utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* – Versão 21.0 (SPSS Statistics 21.0). O nível de significância para rejeição da hipótese nula em todos os testes estatísticos foi fixado em $\alpha=0.05$ (intervalo de confiança de 95%).

A estatística descritiva foi efetuada recorrendo à média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão e aos valores percentuais.

Quanto à estatística inferencial utilizamos o T-test para a comparação de medidas independentes entre dois grupos em análise: entre sexos, entre escolas e entre cada dois ciclos de estudos. E utilizamos o teste ANOVA para a comparação de medidas independentes entre três grupos em análise: alunos do 2ª ciclo, 3º ciclo e secundário.

4.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.6.1. ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De seguida apresentamos as tabelas com os resultados obtidos através do questionário aplicado, tanto a nível de frequência (n) como percentagem (%), assim como a média (\bar{X}) e respetivo desvio padrão (DP).

Iniciando uma análise global, no que toca à percepção dos alunos face à importância da disciplina de EF, a tabela 2 refere-se à primeira pergunta do questionário, relativamente ao sentimento dos alunos perante a disciplina de EF.

Tabela 2 – Sentimento dos alunos perante a disciplina de EF.

O que sentes em relação à disciplina de EF?		
	n	%
(1) Gosto muito	118	42,0
(2) Gosto	99	35,2
(3) Gosto mais ou menos	42	14,9
(4) Gosto pouco	13	4,6
(5) Não Gosto	9	3,2
Total	281	100
$\bar{X} \pm DP$	1,91 \pm 1,01	

Podemos verificar perante os resultados obtidos que 42% do total da amostra afirma “gostar muito” da disciplina, e 35,2% declara “gostar” da disciplina. Segundo a média, percebe-se que a maioria dos alunos diz “gostar muito” e “gostar” da EF, perfazendo assim um total de 77,2% dos alunos. É de referir o facto de 9 alunos (3,2%) terem selecionado a opção “não gosto” da disciplina de EF. Globalmente podemos verificar que a disciplina de EF é do agrado da maioria dos alunos inquiridos. Estes resultados vão ao encontro do estudo de

Duarte (cit. por Nolasco, 2007) onde mais de 80% os alunos afirmaram gostar das aulas de EF. Também o estudo de Leal (cit. por Mendes, 2010) refere que a grande maioria dos alunos declarou gostar muito ou muitíssimo da EF, assim como o estudo de Gonçalves (cit. por Nolasco, 2007) em que também a maioria dos alunos disse gostar bastante das aulas. Da mesma forma, Mourão (cit. por Nolasco, 2007) concluiu que na generalidade, os alunos gostam muito da disciplina. Também Gonçalves (cit. por Henrique & Januário, 2005) obteve 62,7% dos alunos a demonstrarem gosto em relação à EF. Nunes (cit. por Ventura, 2014) realizou um estudo onde, de forma semelhante, 70,6% dos inquiridos respondeu gostar muito da disciplina. Embora o estudo de Gonçalves et al. (cit. por Fernandes, 2012) tenha relacionado algumas características dos alunos, os resultados evidenciaram que os alunos mais motivados expressam sentimentos mais positivos face à disciplina de EF. Da mesma forma, Betti & Liz (2003) referiram que 75% das alunas inquiridas selecionaram as opções “gosto” e “gosto muito” da EF. Igualmente, a maioria dos alunos do estudo realizado por Dismore et al. (2006), afirmaram gostar da EF. Os resultados de Lima et al. (cit. por Ventura, 2014) revelaram que os alunos do concelho de Viana do Castelo (86%) e do concelho da Maia (87%), similarmemente, “gostam” ou “gostam muito” da disciplina de EF. Também para 78,2% dos alunos investigados por Brandolin (2010), a satisfação com as aulas de EF foi considerada elevada. Da mesma forma, a grande maioria dos alunos (87%) estudados por Silveiras (2012) gostam da disciplina. Também Koca et al. (cit. por Arabaci, 2009) referem que os alunos têm atitudes positivas em relação à EF, não só pelo facto de virem a ser bem sucedidos, assim como forma de passar algum tempo sem a pressão do sucesso académico. Dyson (1995), Piéron et al. (1997), Delfosse et al. (1997), Krouscas (1999), Piéron et al. (2000), Santos (2001), Brandão (2002), Stelzer et al. (2004), Gutiérrez & Pilsa (2006), Lopes & Cunha (2007), Pereira (cit. por Silveiras, 2012), Pereira et al. (cit. por Fernandes 2012), Mahmoud (2012), Oneto (2013), Osório (2013) e Teixeira (2013) referiram também nos seus estudos uma atitude positiva e favorável face à disciplina por parte dos alunos.

Quando questionados os alunos se escolheriam a disciplina de EF, caso esta fosse de carácter opcional, verificou-se, segundo a tabela 3, que 76,6% da amostra total optaria pela disciplina de EF, contudo 23,1% dos alunos não a escolheria.

Tabela 3 – Escolha opcional da disciplina de EF.

Escolherias a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional?		
	n	%
(1) Sim	216	76,6
(2) Não	65	23,1
Total	281	100
$\bar{X} \pm DP$	1,23 \pm 0,42	

De qualquer forma, como se pode constatar, a escolha é consensual, apontando assim os resultados para uma atitude positiva por parte dos alunos face à EF escolar. Os resultados obtidos estão de acordo com os estudos realizados pelos autores referidos na revisão da literatura, tais como Duarte (cit. por Nolasco, 2007), em que 80% dos alunos afirmaram frequentar estas aulas, caso não fossem obrigados; Brandão (2002), uma vez que 74,02% dos alunos escolheriam frequentar a disciplina; Betti & Liz (2003), com resultados também próximos dos nossos, já que cerca de 70% das alunas responderam que fariam as aulas de EF mesmo que estas fossem opcionais; Lopes & Cunha (2007) com 78% dos alunos a responder positivamente e Madanços (2012) e Oliveira (2012) apuraram que 97,7% da amostra também optava por frequentar a disciplina, mesmo sendo facultativa.

Analisando a perceção dos inquiridos quanto à frequência semanal das aulas de EF, a maioria, 59,1% considera suficiente esta frequência, porém, para 38,4% dos alunos, a quantidade de aulas é insuficiente e 2,5% consideram demasiado no currículo escolar (tabela 4).

Tabela 4 – Perceção quanto à suficiência da frequência semanal das aulas de EF.

Eu acho que o número de aulas de EF por semana é:		
	n	%
(1) Pouco	108	38,4
(2) Suficiente	166	59,1
(3) Demais	7	2,5
Total	281	100
$\bar{X} \pm DP$	1,64 \pm 0,53	

Podemos então referir que se mantém uma atitude positiva face à disciplina. Estes resultados assemelham-se aos obtidos por Gonçalves (cit. por Nolasco, 2007), já que o número de aulas foi visto como suficiente para cerca de metade dos alunos do seu estudo. Também no estudo de Santos (2001) metade dos alunos considerou suficiente o número de aulas de EF semanais e a outra metade insuficiente. Inversamente para 67,5% dos alunos do trabalho realizado por Nolasco (2007) o número de aulas da disciplina é insuficiente, assim como os resultados de Dyson (1995), considerando que os alunos referem que a disciplina deveria ocupar mais tempo no currículo. No estudo realizado por Brandolin (2010) 64,8% dos alunos referiu que o número de aulas semanais é insuficiente.

Relativamente às condições dos espaços físicos disponíveis para as aulas de EF nas escolas, os valores são muito próximos, sendo que 29,5% dos alunos consideram “muito bons”, 28,1% consideram “bons”, 22,1% consideram “satisfatórios”, 16% consideram “maus” e 4,3% consideram “muito maus”, conforme nos mostra a tabela 5.

Tabela 5 – Percepção sobre as condições dos espaços físicos das aulas de EF.

Na minha escola, os espaços das aulas de EF (pátio, campo coberto, campo de Futebol, balneários, etc.) são:		
	n	%
(1) Muito bons	83	29,5
(2) Bons	79	28,1
(3) Satisfatórios	62	22,1
(4) Maus	45	16,0
(5) Muito Maus	12	4,3
Total	281	100
$\bar{X} \pm DP$	2,37 \pm 1,89	

Não existe uma expressão maioritária, mas podemos afirmar que uma superioridade (57,6%) diz serem “muito bons e bons”. Todavia observa-se que 42,4% do total dos alunos consideram os espaços entre “satisfatórios a muito maus”, pelo que não deixa de ser uma chamada de atenção para a necessidade de melhorar o espaço físico destinado à disciplina nas escolas investigadas. A investigação levada a cabo por Nolasco (2007) também obteve resultados menos positivos, apesar de que mais elevados, já que 71,6% dos

alunos consideraram as condições dos espaços físicos “satisfatórios a muito maus”.

No que toca às condições e qualidade dos materiais disponíveis nas aulas, os resultados mostram que 61,6% dos alunos avaliam os materiais como “muito bons” ou “bons”, enquanto para 27,8% são “satisfatórios” e para 10,7% são “maus” ou “muito maus”, de acordo com a tabela 6.

Tabela 6 – Percepção sobre as condições dos materiais das aulas de EF.

Na minha escola, os materiais das aulas de EF (bolas, colchões, plintos, cordas, etc.) são:		
	n	%
(1) Muito bons	66	23,5
(2) Bons	107	38,1
(3) Satisfatórios	78	27,8
(4) Maus	28	10,0
(5) Muito Maus	2	0,7
Total	281	100
$\bar{X} \pm DP$	2,26 \pm 0,95	

Da mesma forma, é necessário entender o porquê de 38,5% dos alunos considerarem que os materiais sejam apenas “satisfatórios a muito maus”, sendo mais um indicador para quem gere estas questões. No entanto tal facto não invalida a atitude positiva demonstrada anteriormente. Nolasco (2007) concluiu que para 76,4% dos alunos, os materiais são “satisfatórios a muito maus”.

Na tabela 7 observam-se as opções dos alunos quanto aos objetivos da disciplina, sendo que “melhorar a minha saúde” e “melhorar a minha condição física” são as respostas mais frequentes, com 32% e 21,4%, respectivamente, do total da amostra.

Tabela 7 – Percepção dos objetivos da disciplina de EF.

Para mim, as aulas de EF devem servir para:		
	n	%
(1) Melhorar a minha saúde	90	32,0
(2) Jogar melhor vários desportos	36	12,8
(3) Aprender coisas novas	26	9,3
(4) Os alunos se distraírem, divertirem, recrearem	32	11,4
(5) Descansar das aulas teóricas	25	8,9
(6) Melhorar a minha condição física	60	21,4
(7) Participar em atividades desportivas com colegas do sexo oposto	3	1,1
(8) Não tenho opinião	1	0,4
(9) Não tenho opinião porque acho que as aulas de EF não deviam ser obrigatórias	8	2,8
Total	281	100
$\bar{X} \pm DP$	3,40 \pm 2,22	

Apenas 2,8% dos alunos não opinaram por serem contra a obrigatoriedade da disciplina e 0,4% dizem não ter opinião. As respostas mostram a importância atribuída pelos alunos à conceção de aptidão física e saúde. Resultados idênticos foram encontrados por Leal (cit. por Mendes, 2010), pois os alunos inquiridos apontaram a melhoria da condição física, a diversão e aprender coisas novas, como os objetivos mais selecionados. De igual modo, os resultados obtidos no nosso estudo podem ser confirmados pelos resultados da investigação de Piéron et al. (2000), em que o principal objetivo assinalado pelos alunos foi a manutenção ou melhoria da saúde. Betti & Liz (2003) obtiveram resultados na ordem dos 93%, 92%, 82,8% e 70,9% relativamente aos benefícios percebidos decorrentes das aulas sendo eles, respetivamente “aprender desportos”, “melhorar a condição física e a saúde”, “fortalecer os músculos” e “desenvolver o corpo”, categorias essas semelhantes às apresentadas no nosso estudo. Com os mesmos resultados surge também o estudo de Dismore et al. (2006), tendo em conta que os alunos analisados percebem que a disciplina contribui para a manutenção da sua saúde e da sua condição física, assim como a preparação para as competições desportivas, e ainda fazer com que adquiram um estilo de vida ativo após o término da vida estudantil. De acordo com a investigação de Nolasco (2007) também as

respostas recaíram sobre o desenvolvimento da saúde e da aptidão física, bem como a aprendizagem e aperfeiçoamento de habilidades motoras.

Importa também referir o que Gonçalves (cit. por Brandão, 2002) expôs há uns anos atrás, relativamente aos currículos e que vem de encontro aos resultados encontrados no nosso estudo, dado que o autor referia o facto dos conteúdos dos desportos tradicionais que integram os currículos elaborados e estruturados há muitos anos atrás (anteriores ao reajustamento de 2001) não estabelecerem uma convergência com as necessidades e interesses dos alunos da época, e naturalmente os de hoje também. Por outro lado, o autor questionava sobre o facto das vozes dos alunos serem sempre silenciadas ou marginalizadas no que à elaboração dos currículos dizia respeito, se verdadeiramente seria suposto que estes fossem idealizados para servir os interesses e necessidades dos próprios alunos. Ou seja, como conseguimos apurar, “jogar melhor vários desportos”, não é o objetivo que os alunos mais mencionam e ambicionam na EF, se bem que através deles conseguem melhorar a sua condição física e a sua saúde.

Três variáveis aparecem com maior contingente de respostas relativamente ao significado das experiências vivenciadas pelos alunos na EF (tabela 8). São elas: “conhecimento e aplicação de regras dos desportos praticados nas aulas” com 34,2%, “saber utilizar as técnicas adequadas nas diferentes atividades físicas” com 27% e “aprender a gostar das atividades físicas, e continuar a praticar depois de sair da escola” com 18,5%. Somente 3,9% dos alunos informaram que “não aprendem nada, nem serve para nada”.

Tabela 8 – Percepção do significado das aprendizagens nas aulas de EF.

Para que serve o que aprendes nas aulas de EF?		
	n	%
(1) Conhecer e aplicar as regras dos desportos praticados nas aulas.	96	34,2
(2) Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo.	33	11,7
(3) Saber utilizar as técnicas adequadas nas diferentes atividades físicas.	76	27,0
(4) Ser capaz de desempenhar diferentes papéis (árbitro, capitão de equipa, suplente, etc.).	11	3,9
(5) Entender melhor as notícias desportivas dos jornais e televisão.	2	0,7
(6) Aprender a gostar das atividades físicas, e continuar a praticar depois de sair da escola.	52	18,5
(7) Não aprendo nada...não me serve para nada.	11	3,9
(8) Nenhuma das anteriores. Qual?	0	0,0
Total	281	100
$\bar{X} \pm DP$	2,96 \pm 1,96	

Curioso perceber que os alunos atribuem, de facto, importância aos conteúdos lecionados, visto que os dois primeiros itens mais referenciados prendem-se com questões práticas das aulas, como o conhecer e saber aplicar as regras e saber utilizar as técnicas dos respetivos desportos introduzidos na disciplina, ou não fosse o objetivo da disciplina desenvolver nos alunos a capacidade de mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes, de forma a atingir o sucesso. Resultados idênticos foram apurados por Nolasco (2007), tendo em conta que a maior percentagem de respostas também incidiu sobre o “conhecimento e aplicação de regras dos desportos praticados nas aulas”.

De seguida apresentamos na tabela 9 as respostas dos alunos relativamente ao que pensam ser o mais importante nas aulas de EF.

Tabela 9 – Perceção do grau de importância atribuída aos objetivos das aulas de EF.

O que achas mais importante nas aulas de EF?						
	A mais importante		A 2ª mais importante		A 3ª mais importante	
	n	%	n	%	n	%
(1) Melhorar a minha condição física.	110	39,1	93	33,1	33	11,7
(2) Participar em competições.	6	2,1	12	4,3	8	2,8
(3) Vir a ser um campeão algum dia.	4	1,4	7	2,5	12	4,3
(4) Conviver com os colegas e fazer novas amizades	15	5,3	34	12,1	29	10,3
(5) Melhorar a minha aparência corporal.	12	4,3	34	12,1	35	12,5
(6) Beneficiar a minha saúde.	91	32,4	68	24,2	50	17,8
(7) Fazer alguma coisa de que gosto.	20	7,1	21	7,5	37	13,2
(8) Passar bem o tempo.	8	2,8	5	1,8	31	11,0
(9) Atingir um nível desportivo mais elevado.	14	5,0	7	2,5	44	15,7
(10) Outro objetivo. Qual?	1	0,4	0	0,0	2	0,7
Total	281	100	281	100	281	100
$\bar{X} \pm DP$	4,06\pm2,73		3,92\pm2,42		5,69\pm2,52	

Mantendo a mesma ordem de pensamento, os alunos dão mais importância nas aulas de EF à melhoria da condição física (39,1% para a categoria mais importante e 33,1% para a segunda categoria mais importante) e ao benefício que as mesmas proporcionam à saúde (32,4% para a mais importante e 24,2% para a segunda mais importante). Benefício este que também aparece na terceira opção de importância como a mais mencionada, com 17,8%, seguida da obtenção de um nível desportivo mais elevado, com 15,7% das respostas. Os resultados encontrados no nosso estudo vão de encontro aos resultados do estudo de Santos (2001), considerando que neste, quase todos os alunos afirmaram que um dos benefícios que a EF manifesta está relacionado com o bem-estar físico. Assim como com os resultados de Nolasco (2007) onde a maioria dos alunos selecionados atribuíram maior importância à melhoria da condição física e aparência corporal, como também beneficiar a sua saúde e conviver com os colegas. Da mesma forma, os resultados encontrados por Lima et al. (cit. por Ventura, 2014) dizem que a melhoria da condição física é dos fatores mais importantes para os estudantes inseridos neste estudo.

Na tabela 10 observam-se as opções que os alunos atribuem maior e menor importância, no que se refere às técnicas e atividades ensinadas nas aulas de EF.

Tabela 10 – Percepção das técnicas e atividades percebidas como mais e menos importantes nos currículos de EF.

São ensinadas em EF, algumas técnicas e atividades. Quais são para ti, as de maior e menor importância?								
	Mais importante		Mais importante		Menos importante		Menos importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
(1) Exercícios para melhorar a condição física	114	40,6	0	0,0	38	13,5	0	0,0
(2) Jogos	40	14,2	16	5,7	40	14,2	3	1,1
(3) Desportos coletivos	83	29,5	86	30,6	18	6,4	9	3,2
(4) Desportos individuais	11	3,9	25	8,9	20	7,1	19	6,8
(5) Ginástica e saltos acrobáticos	11	3,9	15	5,3	94	33,5	30	10,7
(6) Ritmo e Dança	12	4,3	14	5,0	48	17,1	87	31,0
(7) Natação	7	2,5	50	17,8	12	4,3	35	12,5
(8) Atividades no exterior	3	1,1	42	14,9	11	3,9	24	8,5
(9) Desportos Radicais	0	0,0	33	11,7	0	0,0	74	26,3
(10) Outras. Quais?	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	281	100	281	100	281	100	281	100
$\bar{X} \pm DP$	2,44 \pm 1,65		5,45 \pm 2,37		4,21 \pm 1,96		6,70 \pm 1,79	

No que se refere às técnicas e atividades, ensinadas nas aulas de EF, de maior importância para os alunos, de forma clara, a preferência recai para os desportos coletivos com 60,1% e novamente a condição física com 40,6% do total da amostra. Resultados semelhantes foram encontrados por Tannehill & Zakrajsek (1994) e Brandão (2002). Apesar de não ter sido analisado o porquê destas escolhas, supõem-se que dentro das inúmeras e variadas situações de aprendizagem na disciplina, as situações de jogo, típicas das modalidades coletivas, que implicam que o professor não comande as ações dos alunos, inibindo as suas opções, já que a escolha e adequação das ações técnico-táticas dependem da capacidade de leitura de jogo por parte dos próprios alunos, possa assumir um forte motivo de seleção. Pode-se associar a esta questão o facto da melhoria da condição física, que sem a qual o sucesso nos desportos coletivos (neste caso específico) fica comprometido. Podemos referir que os nossos resultados também coincidem com os resultados obtidos por Gutiérrez & Pilsa (2006) dado que na generalidade da sua amostra a participação em desportos coletivos é anteposta à participação em desportos individuais.

Ainda dentro das opções dos alunos no que se refere às técnicas e atividades, ensinadas nas aulas de EF, agora analisando as que os alunos atribuem menor importância, constantes também na tabela 10, verifica-se que 48,1% dos alunos indica o ritmo e a Dança e 44,2% aponta a Ginástica e saltos acrobáticos. De facto as sequências de habilidades, assim como as coreografias são situações mais complexas, em que exigem um trabalho prévio do aluno ou grupo de alunos, não se trata só da realização de determinadas atividades, mas também da composição de umas com as outras, pelo que poderá ser uma das razões pelas quais os alunos as considerem menos importantes.

Após análise da tabela 11, respeitante aos aspetos referentes à agradabilidade nas aulas de EF, é possível constatar que os itens sugeridos, de uma forma geral, são do agrado dos alunos, já que em quase todos os itens a maior percentagem encontra-se no descritor “concordo totalmente”.

Tabela 11 – Perceção dos aspetos referentes à agradabilidade nas aulas de EF.

Aquilo que me agrada nas aulas de EF é o facto de:											
	(1) Concordo totalmente		(2) Concordo		(3) Concordo parcialmente		(4) Não concordo		(5) Discordo totalmente		$\bar{X} \pm DP$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Serem aulas mistas.	99	35,2	92	32,7	51	18,1	21	7,5	18	6,4	2,17±1,18
Terem atividades diversificadas.	131	46,6	88	31,3	40	14,2	15	5,3	7	2,5	1,86±1,01
Proporcionarem-me momentos de pausa.	102	36,3	76	27,0	72	25,6	20	7,1	11	3,9	2,15±1,11
Serem aulas divertidas.	120	42,7	83	29,5	43	15,3	25	8,9	10	3,6	2,01±1,12
Eu gostar do professor.	88	31,3	94	33,5	59	21,0	26	9,3	14	5,0	2,23±1,14
Eu ter êxito nas atividades.	89	31,7	92	32,7	71	25,3	22	7,8	7	2,5	2,17±1,04
Eu ter aulas bem organizadas.	106	37,7	98	34,9	52	18,5	17	6,0	8	2,8	2,01±1,03
O processo de avaliação ser justo.	135	48,0	68	24,2	41	14,6	16	5,7	21	7,5	2,00±1,24

Os aspetos que mais agradam a totalidade dos alunos são o facto do processo de avaliação ser justo (48%), as atividades serem diversificadas (46,6%) e as aulas serem divertidas (42,7%). Não deixa de ser um facto interessante os alunos apontarem o processo de avaliação como o de maior agrado, querendo com isto dizer que os critérios de avaliação estabelecidos pelas escolas, departamentos curriculares e respetivos professores vão de encontro ao esperado pelos alunos. A questão da diversidade das aulas e que os divirtam já é do conhecimento geral, dado que, como foi referido anteriormente, Hardman (cit. por Silva, 2013) concluiu que os alunos veem-na direcionada para a recreação ou como um intervalo das "disciplinas ditas teóricas", talvez por sentirem prazer ao realizarem as tarefas da aula. Na investigação de Brandão (2002) também os alunos identificaram as atividades curriculares diversificadas como um dos fatores de maior agradabilidade. Estes resultados vão de encontro aos encontrados por Lopes & Cunha (2007), pois as aulas serem divertidas e diversificadas foram apontados como os aspetos de maior relevância para estes alunos. Também na investigação de Gutiérrez & Pilsa (2006) os alunos enaltecem a variedade de atividades e a inclusão de novos exercícios e jogos. Reforçando tais resultados, Madanços (2012) concluiu que o que mais agradava os alunos estudados era exatamente o processo de avaliação ser justo, as aulas serem divertidas e organizadas.

Conforme se pode observar na tabela 12, os valores percentuais mais elevados obtidos na escala “discordo totalmente”, mostram de forma clara, que são poucos os aspetos que desagradam os alunos.

Tabela 12 – Perceção dos aspetos referentes à desagradabilidade nas aulas de EF.

Aquilo que me desagrada nas aulas de EF é o facto de:											
	(1) Concordo totalmente		(2) Concordo		(3) Concordo parcialmente		(4) Não concordo		(5) Discordo totalmente		$\bar{X} \pm DP$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
O processo de avaliação ser injusto.	52	18,5	23	8,2	46	16,4	64	22,8	96	34,2	3,50±1,49
Não me sentir motivado.	34	12,1	30	10,7	56	19,9	76	27,0	85	30,2	3,53±1,34
Eu não ter habilidade para o desporto.	31	11,0	25	8,9	59	21,0	82	29,2	84	29,9	3,58±1,30
Eu não gostar do professor.	28	10,0	18	6,4	48	17,1	84	29,9	103	36,7	3,77±1,28
Eu não gostar de me equipar.	20	7,1	21	7,5	46	16,4	85	30,2	109	38,8	3,86±1,22
Eu ser obrigado a tomar banho.	29	10,3	23	8,2	46	16,4	63	22,4	120	42,7	3,79±1,35
O tempo das aulas ser muito escasso.	47	16,7	30	10,7	69	24,6	68	24,2	67	23,8	3,28±1,38
As aulas serem desorganizadas.	25	8,9	20	7,1	38	13,5	90	32,0	108	38,4	3,84±1,26

Pode-se destacar no entanto que, o descontentamento dos alunos pelo tempo escasso das aulas de EF foi o item com menor valor na escala “discordo totalmente” (23,8%), apresentando o seu valor mais elevado no descritor “concordo parcialmente” (24,6%). De forma contrária à questão anterior, aqui o processo de avaliação ser injusto aparece como o aspeto com maior concordância (18,5%), seguido do tempo escasso das aulas (16,7%) e da falta de motivação (12,1%). Porém, tais resultados confirmam assim, que os itens sugeridos, de uma forma generalizada, são do agrado dos alunos. De acordo com Lopes & Cunha (2007), também os alunos sondados sentiram-se desagradados com o curto tempo de aula (Madanços, 2012) e a injustiça na avaliação.

No que se refere à importância da EF quando comparada com outras disciplinas académicas (tabela 13), percebe-se que, com exceção da

Matemática, Português e Língua Estrangeira, os alunos inquiridos apontam-na como uma área disciplinar com o mesmo grau de importância, com valores que vão desde os 31,7% na Componente Técnica/Área Vocacional, 28,5% nas Ciências, 27,8% na Educação Visual até aos 24,9% na História.

Tabela 13 – Perceção da importância da EF relativamente às outras disciplinas académicas.

Qual a importância da EF relativamente às seguintes disciplinas?											
	(1) Muito menos importante		(2) Menos importante		(3) Com o mesmo grau de importância		(4) Mais importante		(5) Muito mais importante		$\bar{X} \pm DP$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Matemática	68	24,2	58	20,6	61	21,7	33	11,7	61	21,7	2,86±1,47
Ciências	49	17,4	68	24,2	80	28,5	47	16,7	37	13,2	2,84±1,27
Português	64	22,8	62	22,1	52	18,5	51	18,1	52	18,5	2,88±1,43
História	56	19,9	62	22,1	70	24,9	47	16,7	46	16,4	2,88±1,35
Língua Estrangeira	55	19,6	68	24,2	61	21,7	40	14,2	57	20,3	2,91±1,41
Educação Visual	42	14,9	49	17,4	78	27,8	60	21,4	52	18,5	3,11±1,31
Componente Técnica/Área Vocacional	48	17,1	53	18,9	89	31,7	41	14,6	50	17,8	2,97±1,32
Outra. Qual?	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,0±0,0

Da totalidade da amostra, 24,2% considera a EF menos importante do que a Língua Estrangeira, no entanto 21,7% e 20,3% consideram-na com o mesmo grau de importância e muito mais importante, respetivamente. De forma idêntica, 24,2% dos inquiridos encara que a EF é muito menos importante do que a Matemática, no entanto, 21,7% atribui o mesmo grau de importância, como outros tantos (21,7%) acha que é muito mais importante. Relativamente ao Português, 22,8% dos alunos entende que é muito mais importante do que a EF, contudo, 18,5% concede o mesmo grau de importância, e igual percentagem acha que é muito menos importante. Naturalmente que a importância atribuída a estas três disciplinas poderá ser alicerçada na continuação dos estudos, como também nas suas perspetivas de trabalho futuro. Resultados idênticos foram obtidos por Pereira (cit. por Silveiras, 2012), já que metade dos alunos refere que a EF tem o mesmo grau de importância que as demais disciplinas curriculares. No estudo de Betti & Liz (2003) também a Matemática é a disciplina mais importante, seguida de Português, ambas com escolhas por parte de mais de 80% das alunas. Apesar de uma aparente contradição, ambas as disciplinas estão entre as três disciplinas que as alunas

menos gostam, mas entre as duas disciplinas mais importantes, sendo que a EF ocupa o sexto lugar na ordem de importância para as alunas. De forma semelhante, Dismore et al. (2006) referem que a EF aparece logo após à língua oficial, à Matemática e às Ciências, contudo, numa posição análoga à maioria das restantes áreas curriculares. Os nossos resultados vão também de encontro à investigação conduzida por Brandolin (2010), já que para 76,8% a EF recebe o mesmo grau de importância que as restantes disciplinas, surgindo, no entanto como a terceira mais importante, logo atrás do Português e da Matemática. Para 59,4% dos alunos estudados por Silveiras (2012) e 62,4% dos alunos estudados por Oneto (2013) e Osório (2013), a EF é tão importante quanto as restantes disciplinas.

Na tabela 14 estão apresentados os resultados referentes à percepção dos alunos relativamente à preferência da EF comparativamente às outras disciplinas académicas.

Tabela 14 – Percepção sobre a preferência da EF relativamente às outras disciplinas académicas.

Qual o teu grau de preferência da EF relativamente às outras disciplinas?											
	(1) Muito menor		(2) Menor		(3) Igual		(4) Maior		(5) Muito maior		$\bar{X} \pm DP$
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Matemática	40	14,2	60	21,4	51	18,1	58	20,6	72	25,6	3,22±1,40
Ciências	41	14,6	42	14,9	67	23,8	58	20,6	73	26,0	3,28±1,38
Português	26	9,3	66	23,5	72	25,6	46	16,4	71	25,3	3,25±1,31
História	26	9,3	59	21,0	66	23,5	47	16,7	83	29,5	3,36±1,34
Língua Estrangeira	26	9,3	54	19,2	72	25,6	48	17,1	81	28,8	3,37±1,32
Educação Visual	34	12,1	37	13,2	67	23,8	58	20,6	85	30,2	3,44±1,36
Componente Técnica/Área Vocacional	31	11,0	56	19,9	71	25,3	45	16,0	78	27,8	3,30±1,35
Outra. Qual?	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,0±0,0

De uma forma geral, os valores percentuais mais elevados apontam para uma preferência da EF relativamente às disciplinas académicas referidas. Como se pode notar na tabela 14, 30,2% (Educação Visual), 29,5% (História), 28,8% (Língua Estrangeira), 27,8% (Componente Técnica/Área Vocacional), 26% (Ciências) e 25,6% (Matemática) dos alunos preferem muito mais a EF em função das respetivas disciplinas. No caso da disciplina de Português, a

percentagem mais elevada refere que os alunos atribuem a mesma preferência em relação à EF (25,6%) com uma diferença mínima de 0,3% para considerarem o grau de preferência da EF relativamente ao Português muito maior. Em consonância com os fatores de agradabilidade, já referidos anteriormente na tabela 11, os resultados obtidos eram expectáveis. Dos alunos inquiridos por Brandão (2002), a preferência pela EF relativamente às outras disciplinas curriculares foi generalizada, comprovando assim os resultados auferidos. Igualmente, estes resultados vêm confirmar os de Pereira et al. (cit. por Fernandes, 2012), uma vez que, globalmente os alunos consideram a EF como disciplina preferida. Da mesma forma, Betti & Liz (2003) obtiveram resultados no sentido em que a EF aparece em primeiro lugar nas disciplinas mais apreciadas (64%). Também Brandolin (2010) concluiu que a EF é a disciplina que os alunos mais gostam. No estudo de Silveiras (2012) e Oneto (2013) a maioria dos alunos concorda totalmente com o facto da EF ser uma das disciplinas preferidas. Com resultados bastante positivos também Osório (2013) obteve resultados que apontam a EF como uma das disciplinas preferidas dos alunos (84,7%).

Por último, foi feita uma análise sobre a classificação final, referente à disciplina de EF no ano anterior, tendo-se observado apenas 1,8% de classificações inferiores a 3, conforme nos indica a tabela 15.

Tabela 15 – Classificação final da disciplina de EF no ano letivo 2014/2015.

No final do ano passado a minha nota na disciplina de EF foi:		
	n	%
(1) 1	1	0,4
(2) 2	4	1,4
(3) 3	48	17,1
(4) 4	83	29,5
(5) 5	64	22,8
(11) 11	1	0,4
(12) 12	2	0,7
(13) 13	4	1,4
(14) 14	9	3,2
(15) 15	9	3,2
(16) 16	19	6,8
(17) 17	22	7,8
(18) 18	12	4,3
(19) 19	3	1,1
Total	281	100
$\bar{X} \pm DP$	7,49 \pm 5,57	

Mais à frente será feita a análise em função dos ciclos de ensino, pelo que será mais fácil de perceber a realidade dos níveis obtidos, uma vez que as escalas de classificação são diferente entre o 2º/3º ciclos e o Secundário. No entanto verifica-se uma taxa de sucesso muito elevada nesta disciplina, facto que também vem confirmar quer a percepção de agradabilidade, quer a preferência e importância atribuída à disciplina de EF.

4.6.2. ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EF, EM FUNÇÃO DO GÉNERO

Centrando agora a nossa atenção nas diferenças entre géneros, iniciamos com uma breve caracterização da amostra relativamente aos ciclos de ensino, idade e escolas, seguindo-se somente os resultados das questões que apresentaram diferenças significativas.

Caracterizando a amostra no que toca aos ciclos de ensino (tabela 16), verificámos que dos 132 alunos do género masculino, 17,4% estão matriculados no 2º ciclo do ensino básico, 44,7% no 3º ciclo e 37,9% no ensino secundário, verificando-se assim um maior número no 3º ciclo do ensino básico. Relativamente ao género feminino, conforme nos mostra também a tabela 16, de um total de 149 alunas inquiridas, 10,1% estão inscritas no 2º ciclo do ensino básico, 45% no 3º ciclo e outras tantas no ensino secundário.

Tabela 16 – Caracterização dos alunos nos diferentes ciclos de ensino em função do género.

	Ciclos de Ensino	
	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)
	n(%)	
(2) 2º Ciclo	23(17,4)	15(10,1)
(3) 3º Ciclo	59(44,7)	67(45,0)
(4) Secundário	50(37,9)	67(45,0)

Quanto às idades dos alunos da nossa amostra por género (tabela 17), temos uma média idêntica para ambos os géneros, de 14,54 anos. Destaca-se no entanto que dos 5 alunos com 10 anos de idade, apenas um é rapaz, assim

como a maior percentagem de rapazes encontra-se na faixa etária dos 14 anos (22,7%), enquanto que nas raparigas é na faixa etária dos 15 anos (20,1%).

Tabela 17 – Idade dos alunos na nossa amostra em função do género.

	Idade	
	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)
	n(%)	
10	1(0,8)	4(2,7)
11	9(6,8)	9(6,0)
12	15(11,4)	11(7,4)
13	16(12,1)	19(12,8)
14	30(22,7)	26(17,4)
15	13(9,8)	30(20,1)
16	22(16,7)	24(16,1)
17	15(11,4)	19(12,8)
18	9(6,8)	5(3,4)
19	2(1,5)	2(1,3)
$\bar{X} \pm DP$	14,54 \pm 2,08	14,54 \pm 2,00
Min-Máx	10-19	10-19

Relativamente aos diferentes contextos escolares, importa referir que a ESJEA não integra o 2º ciclo do ensino básico. Percebe-se que no género masculino 37,9% pertence à ESJEA, enquanto os restantes 62,1% pertencem à EBSTB. Já no género feminino não existe tal discrepância, pois 49,7% são da ESJEA e 50,3% são da EBSTB (tabela 18).

Tabela 18 – Número de alunos pertencentes a cada escola em função do género.

	Escola	
	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)
	n(%)	
(1) ESJEA	50(37,9)	74(49,7)
(2) EBSTB	82(62,1)	75(50,3)

**Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade**

Ao perguntarmos aos alunos sobre o que sentiam em relação à disciplina de EF (tabela 19), sendo as opções de resposta uma escala desde o “gosto muito” ao “não gosto”, encontraram-se diferenças significativas entre os géneros.

Tabela 19 – Sentimento dos alunos perante a disciplina de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test)

O que sentes em relação à disciplina de EF?		
	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)
	n(%)	
(1) Gosto muito	81(61,4)	37(24,8)
(2) Gosto	38(28,8)	61(40,9)
(3) Gosto mais ou menos	10(7,6)	32(21,5)
(4) Gosto pouco	2(1,5)	11(7,4)
(5) Não gosto	1(0,8)	8(5,4)
$\bar{X} \pm DP$	1,52 \pm 0,77	2,28 \pm 1,08
Min-Máx	1-5	1-5
p	0,000	

Verificámos que a média dos rapazes (1,52 \pm 0,77) nos indica que as respostas situaram-se entre o descritor “gosto muito” (61,4%) e “gosto” (28,8%), enquanto a média das raparigas (2,28 \pm 1,08) aponta para o descritor “gosto” (40,9%), variando para “gosto muito” (24,8%) e “gosto mais ou menos” (21,5%). Dos resultados apurados, podemos afirmar que os rapazes são os que gostam mais da EF. As raparigas distribuíram a sua preferência pelo “gosto muito” e “gosto mais ou menos”, demonstrando uma ponderação mais ampla das suas respostas. Segundo Shigunov (1991), a satisfação e interesse por esta disciplina também é influenciada pela variável género, tendo em conta que os alunos valorizam mais a prática de atividades físicas face às alunas. No estudo de Duarte (cit. por Nolasco, 2007), assim como o de Leal (cit. por Mendes, 2010), Mourão (cit. por Nolasco, 2007), Brandão (2002), Stelzer et al. (2004), Brandolin (2010) e Fernandes (2012) os resultados também incidiram sobre o facto do género masculino demonstrar uma atitude mais positiva, relativamente à EF. Apesar dos resultados de Krousas (1999) estarem associados ao ano de escolaridade, também ele percebeu uma diminuição das atitudes positivas mais evidente nas alunas. Os resultados apurados por Gonçalves (cit. por Henrique & Januário, 2005) apontam para a mesma direção, já que 73,6% dos alunos do género masculino expressaram maior satisfação face à EF. De acordo com Nunes (cit. por Ventura, 2014), também os rapazes sobressaem

perante as raparigas, no que ao gosto pela EF diz respeito. Similarmente, Santos (2001) também apurou que os alunos “gostam muito mesmo” da EF, o que não acontece da mesma forma com as alunas. Pereira et al. (cit. por Fernandes, 2012), Arabaci (2009), Silvaes (2012) e Mahmoud (2012) apuraram o mesmo resultado, tendo o género masculino uma atitude mais favorável do que o género feminino perante a disciplina de EF. Do mesmo modo, segundo Pereira (2013), o género masculino, no que toca ao gosto pela disciplina, apresenta valores visivelmente superiores ao género feminino. Contrariamente, Zeng et al. (2011) concluíram que as alunas demonstram uma atitude mais favorável, face à disciplina, do que os alunos.

Na tabela 20, 90,9% dos alunos do género masculino escolheria a disciplina de EF, se hipoteticamente esta fosse de carácter opcional, contra 64,4% dos alunos do género feminino, observando-se assim uma diferença significativa entre géneros.

Tabela 20 – Escolha opcional da disciplina de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test)

Escolherias a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional?		
	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)
	n(%)	
(1) Sim	120(90,9)	96(64,4)
(2) Não	12(9,1)	53(35,6)
$\bar{X} \pm DP$	1,09 \pm 0,29	1,36 \pm 0,48
Min-Máx	1-2	1-2
p	0,000	

Desta feita, a opção de não escolher a disciplina seria muito reduzida nos rapazes (9,1%), mas não tanto nas raparigas (35,6%). Perante estes resultados podemos assegurar uma atitude claramente mais positiva por parte dos alunos do género masculino e uma atitude menos favorável, algo preocupante, por parte dos alunos do género feminino, face à EF escolar. Resultados parecidos foram publicados por Brandão (2002), pois 68,13% do género feminino e 83,44% do género masculino optariam por ter EF. No estudo de Lopes & Cunha (2007), os rapazes demonstraram maior interesse pela disciplina (82,7%), face às raparigas (75,2%).

Como se pode constatar na tabela 21, a grande maioria das alunas (72,5%) consideram suficiente a carga horária semanal da disciplina de EF. Contrariamente, os alunos, na sua maioria (53,8%), consideram que o número de aulas por semana é insuficiente.

Tabela 21 – Perceção quanto à suficiência da frequência semanal das aulas de EF, em função do género. $p \leq 0,05$ (T-test)

Eu acho que o número de aulas de Educação Física por semana é:		
	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)
	n(%)	
(1) Pouco	71(53,8)	37(24,8)
(2) Suficiente	58(43,9)	108(72,5)
(3) Demais	3(2,3)	4(2,7)
$\bar{X} \pm DP$	1,48 \pm 0,55	1,78 \pm 0,48
Min-Máx	1-3	1-3
p	0,000	

As diferenças são significativas, traduzindo-se assim, tal como na questão anterior, no facto de os alunos apresentarem uma atitude mais positiva, perante a EF, relativamente às alunas. De forma idêntica, para os alunos do género masculino, no estudo de Gonçalves (cit. por Henrique & Januário, 2005) o tempo dedicado à disciplina de EF deveria ser maior. Assim como os resultados de Santos (2001) e Brandão (2002).

As perceções dos alunos no que respeita às condições dos espaços onde decorrem as aulas propriamente ditas também apresentam diferenças significativas em função do género (tabela 22).

Tabela 22 – Perceção sobre as condições dos espaços físicos das aulas de EF, em função do género. $p \leq 0,05$ (T-test)

Na minha escola, os espaços das aulas de Educação Física (pátio, campo coberto, campo de Futebol, balneários, etc.) são:		
	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)
	n(%)	
(1) Muito bons	51(38,6)	32(21,5)
(2) Bons	36(27,3)	43(28,9)
(3) Satisfatórios	19(14,4)	43(28,9)
(4) Maus	19(14,4)	26(17,4)
(5) Muito maus	7(5,3)	5(3,4)
$\bar{X} \pm DP$	2,20 \pm 1,25	2,52 \pm 1,11
Min-Máx	1-5	1-5
p	0,025	

Enquanto que 38,6% do género masculino refere que os espaços são “muito bons” e 27,3% refere “bons”, o género feminino afirma que os espaços físicos das aulas da disciplina de EF são “bons” e “satisfatórios”, ambos com 28,9% das respostas. As raparigas são mais críticas quanto a este aspeto, continuando a notar-se uma menor predisposição para a disciplina, relativamente aos rapazes.

Na tabela 23 podemos observar as diferenças significativas entre os dois géneros no que respeita às técnicas e atividades que os alunos atribuem menor importância.

Tabela 23 – Perceção das técnicas e atividades percebidas como menos importantes nos currículos de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test)

São ensinadas em Educação Física, algumas técnicas e atividades. Quais são para ti, as de maior e menor importância?				
	Menos importante		Menos importante	
	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)	Masculino (n=132)	Feminino (n=149)
	n(%)			
(1) Exercícios para melhorar a condição física	19(14,4)	19(12,8)	0(0,0)	0(0,0)
(2) Jogos	10(7,6)	30(20,1)	1(0,8)	2(1,3)
(3) Desportos coletivos	2(1,5)	16(10,7)	0(0,0)	9(6,0)
(4) Desportos individuais	5(3,8)	15(10,1)	2(1,5)	17(11,4)
(5) Ginástica e saltos acrobáticos	56(42,4)	38(25,5)	9(6,8)	21(14,1)
(6) Ritmo e Dança	30(22,7)	18(12,1)	57(43,2)	30(20,1)
(7) Natação	4(3,0)	8(5,4)	17(12,9)	18(12,1)
(8) Atividades no exterior	6(4,5)	5(3,4)	13(9,8)	11(7,4)
(9) Desportos Radicais	0(0,0)	0(0,0)	33(25,0)	41(27,5)
(10) Outras. Quais?	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)	0(0,0)
$\bar{X} \pm DP$	4,55 \pm 1,92	3,90 \pm 1,96	6,95 \pm 1,46	6,49 \pm 2,01
Min-Máx	1-8	1-8	2-9	2-9
p	0,005		0,029	

Como já tínhamos mencionado anteriormente, os alunos, no geral, atribuem menor importância ao ritmo e à Dança, assim como à Ginástica e saltos acrobáticos, num rol de opções no que se refere às técnicas e atividades, ensinadas nas aulas de EF. Contudo, agora analisando em função do género, numa primeira opção ambos os géneros conferem menor importância à Ginástica e saltos acrobático (masculino 42,4%, feminino 25,5%), no entanto podemos mencionar divergências acentuadas do género feminino relativamente ao género masculino no que diz respeito aos Jogos (feminino

20,1%, masculino 7,6%), aos Desportos Coletivos (feminino 10,7%, masculino 1,5%) e aos Desportos Individuais (feminino 10,1%, masculino 3,8%), assim como também do género masculino relativamente ao feminino referente ao ritmo e à Dança (masculino 22,7%, feminino 12,1%). Numa segunda opção o género masculino atribui menor importância ao ritmo e à Dança (43,2%), já o género feminino considera os Desportos Radicais (27,5%). Aqui também se percebem marcadas diferenças do género feminino relativamente ao género masculino em relação aos Desportos Individuais (feminino 11,4%, masculino 1,5%), assim como em relação à Ginástica e saltos acrobáticos (feminino 14,1%, masculino 6,8%). Em geral, o género masculino valoriza mais o aspeto competitivo do desporto e entende-o como uma potencial fonte de recompensa material e reconhecimento pessoal do que o género feminino (White, cit. por Arabaci, 2009).

A tabela 24 mostra-nos as diferenças significativas entre os géneros, quanto às aulas serem divertidas e os alunos terem êxito nas atividades, no que concerne aos fatores que mais agradam os alunos nas aulas de EF. Em ambos os casos percebe-se que os rapazes respondem de forma mais acentuada entre o “concordo totalmente” e o “concordo” ($1,83 \pm 1,07$; $1,91 \pm 0,97$), enquanto as raparigas referem mais o item “concordo” ($2,17 \pm 1,14$; $2,40 \pm 1,05$).

Tabela 24 – Perceção dos aspetos referentes à agradabilidade nas aulas de EF, em função do género. $p \leq 0,05$ (T-test)

Aquilo que me agrada nas aulas de EF é o facto de:									
		(1) Concordo totalmente	(2) Concordo	(3) Concordo parcialmente	(4) Não concordo	(5) Discordo totalmente	$\bar{X} \pm$ DP	Min- Máx	p
		n(%)							
Serem aulas divertidas.	M (n=132)	70(53,0)	31(23,5)	18(13,6)	10(7,6)	3(2,3)	1,83± 1,07	1-5	0,009
	F (n=149)	50(33,6)	52(34,9)	25(16,8)	15(10,1)	7(4,7)	2,17± 1,14	1-5	
Eu ter êxito nas atividades.	M (n=132)	58(43,9)	37(28,0)	29(22,0)	7(5,3)	1(0,8)	1,91± 0,97	1-5	0,000
	F (n=149)	31(20,8)	55(36,9)	42(28,2)	15(10,1)	6(4,0)	2,40± 1,05	1-5	

Legenda: F – Feminino; M – Masculino

Analisando a tabela acima, a maior percentagem de respostas dos rapazes recai sempre sobre o item “concordo totalmente” nos dois aspetos referidos

(53,0% e 43,9%, respetivamente), já as raparigas respondem mais no item “concordo” (34,9% e 26,9%). Nos estudos levados a cabo por Brandão (2002), Lopes & Cunha (2007) e Madanços (2012) também os alunos, face às alunas, consideram que um dos fatores que mais lhes agrada é facto de terem êxito nas atividades.

Foram, identicamente, encontradas diferenças significativas entre géneros, quando nos debruçámos sobre os aspetos relativos à desagradabilidade nas aulas de EF, segundo a tabela 25, relativamente ao sentimento negativo demonstrado pelo professor, ao tempo diminuto de aula e à desorganização da mesma.

Tabela 25 – Perceção dos aspetos referentes à desagradabilidade nas aulas de EF, em função do género. $p \leq 0.05$ (T-test)

		Aquilo que me desagrada nas aulas de EF é o facto de:					$\bar{X} \pm$ DP	Min- Máx	p
		(1) Concordo totalmente	(2) Concordo	(3) Concordo parcialmente n(%)	(4) Não concordo	(5) Discordo totalmente			
Eu não gostar do professor.	M (n=132)	18(13,6)	9(6,8)	24(18,2)	41(31,1)	40(30,3)	3,58± 1,35	1-5	0,018
	F (n=149)	10(6,7)	9(6,0)	24(16,1)	43(28,9)	63(42,3)	3,94± 1,20	1-5	
O tempo das aulas ser muito escasso.	M (n=132)	33(25,0)	17(12,9)	31(23,5)	26(19,7)	25(18,9)	2,95± 1,45	1-5	0,000
	F (n=149)	14(9,4)	13(8,7)	38(25,5)	42(28,2)	42(28,2)	3,57± 1,25	1-5	
As aulas serem desorga- nizadas.	M (n=132)	15(11,4)	13(9,8)	20(15,2)	41(31,1)	43(32,6)	3,64± 1,33	1-5	0,011
	F (n=149)	10(6,7)	7(4,7)	18(12,1)	49(32,9)	65(43,6)	4,02± 1,17	1-5	

Legenda: F – Feminino; M – Masculino

Assim, observámos que o sentimento negativo perante o professor é de discordância total por parte de 42,3% das alunas enquanto que 31,1% dos alunos não concordam com tal afirmação. Quanto ao escasso tempo de aula, a discordância é total entre os géneros, pois a maior percentagem de alunos (25,0) concorda totalmente que as aulas tem uma duração curta, contrariamente às alunas (56,4%) que respondem entre o “não concordo” e o “discordo totalmente”. Apesar de ambos os géneros discordarem na totalidade da desorganização das aulas de EF, verifica-se uma diferença de 32,6% dos alunos para 43,6% das alunas. Os resultados de Santos (2001) e Brandão

(2002) vêm corroborar o nosso estudo, pois também os alunos manifestaram maior desagrado perante a escassez de horas de aula, comparativamente às alunas. Especificamente nos resultados de Brandão (2002), também os rapazes referiram não apreciar a desorganização da aula. De acordo com Lopes & Cunha (2007) o reduzido tempo de aula é o principal fator de desagrado para ambos os géneros, embora mais acentuado nos rapazes, assim como a desorganização das aulas desagrada mais os alunos e a falta de habilidade para o desporto mais as alunas.

Como podemos observar na tabela 26, a diferença entre os géneros é significativa no que toca à importância atribuída à disciplina de EF, relativamente à disciplina de Educação Visual e à Componente Técnica/Área Vocacional.

Tabela 26 – Perceção da importância da EF relativamente às outras disciplinas académicas, em função do género.
 $p \leq 0.05$ (T-test)

Qual a importância da EF relativamente às seguintes disciplinas?									
		(1) Muito menos importante	(2) Menos importante	(3) Com o mesmo grau de importância n(%)	(4) Mais importante	(5) Muito mais importante	$\bar{X} \pm$ DP	Min- Máx	p
Educação Visual	M (n=132)	17(12,9)	22(16,7)	31(23,5)	29(22,0)	33(25,0)	3,30± 1,35	1-5	0,026
	F (n=149)	25(16,8)	27(18,1)	47(31,5)	31(20,8)	19(12,8)	2,95± 1,26	1-5	
Compo- nente Técnica/ Área Vocaci- onal	M (n=132)	23(17,4)	16(12,1)	37(28,0)	23(17,4)	33(25,0)	3,20± 1,40	1-5	0,005
	F (n=149)	25(16,8)	37(24,8)	52(34,9)	18(12,1)	17(11,4)	2,77± 1,20	1-5	

Legenda: F – Feminino; M – Masculino

Em relação à disciplina de Educação Visual, 25% dos rapazes considera a EF muito mais importante, mas 31,5% das raparigas atribui o mesmo grau de importância. Quanto à Componente Técnica/Área Vocacional ambos os géneros referem o mesmo grau de importância perante a disciplina de EF, apesar de que com diferenças na percentagem atribuída (28% para os rapazes e 34,9% para as raparigas). Percebemos então que nestas disciplinas o género masculino atribui maior importância à EF. Tal como os estudos de Leal &

Carreira da Costa (cit. por Madanços, 2012), Brandão (2002) e Fernandes (2012), os alunos dão mais importância à disciplina de EF relativamente às alunas. Segundo o estudo de Zeng et al. (2011) o género feminino considera a EF tão importante como as restantes disciplinas.

Por último, analisámos as diferenças significativas, em função do género, quanto à preferência da EF relativamente às outras disciplinas académicas (tabela 27).

Tabela 27 – Perceção da preferência da EF relativamente às outras disciplinas académicas, em função do género.
 $p \leq 0.05$ (T-test)

		Qual o teu grau de preferência da EF relativamente às outras disciplinas?					$\bar{X} \pm$ DP	Min- Máx	p
		(1) Muito menor	(2) Menor	(3) Igual n(%)	(4) Maior	(5) Muito maior			
Matemática	M (n=132)	14(10,6)	23(17,4)	24(18,2)	24(18,2)	47(35,6)	3,51± 1,40	1-5	0,001
	F (n=149)	26(17,4)	37(24,8)	27(18,1)	34(22,8)	25(16,8)	2,97± 1,36	1-5	
Ciências	M (n=132)	11(8,3)	11(8,3)	38(28,8)	25(18,9)	47(35,6)	3,65± 1,27	1-5	0,000
	F (n=149)	30(20,1)	31(20,8)	29(19,5)	33(22,1)	26(17,4)	2,96± 1,39	1-5	
Português	M (n=132)	11(8,3)	23(17,4)	33(25,0)	19(14,4)	46(34,8)	3,50± 1,35	1-5	0,003
	F (n=149)	15(10,1)	43(28,9)	39(26,2)	27(18,1)	25(16,8)	3,03± 1,25	1-5	
História	M (n=132)	8(6,1)	24(18,2)	32(24,2)	21(15,9)	47(35,6)	3,57± 1,30	1-5	0,015
	F (n=149)	18(12,1)	35(23,5)	24(22,8)	26(17,4)	36(24,2)	3,18± 1,36	1-5	
Língua Estrangeira	M (n=132)	9(6,8)	18(13,6)	38(28,8)	21(15,9)	46(34,8)	3,58± 1,28	1-5	0,011
	F (n=149)	17(11,4)	36(24,2)	34(22,8)	27(18,1)	35(23,5)	3,18± 1,34	1-5	
Educação Visual	M (n=132)	12(9,1)	11(8,3)	29(22,0)	29(22,0)	51(38,6)	3,73± 1,30	1-5	0,001
	F (n=149)	22(14,8)	26(17,4)	38(25,5)	29(19,5)	34(22,8)	3,18± 1,36	1-5	
Componente Técnica/Área Vocacional	M (n=132)	11(8,3)	18(13,6)	30(22,7)	24(18,2)	49(37,1)	3,62± 1,33	1-5	0,000
	F (n=149)	20(13,4)	38(25,5)	41(27,5)	21(14,1)	29(19,5)	3,01± 1,31	1-5	

Legenda: F – Feminino; M – Masculino

Os resultados indicam que para o género masculino os valores percentuais mais elevados incidem-se na sua totalidade no descritor “muito maior”, querendo assim dizer que mencionam gostar mais da EF do que todas as disciplinas académicas expostas. Já o género feminino atribui menor preferência à EF comparativamente à Matemática (24,8%), ao Português

(28,9%) e à Língua Estrangeira (24,2%). Atribuem o mesmo grau de preferência à Educação Visual (25,5%) e à Componente Técnica/Área Vocacional (27,5%). Dão maior preferência à EF relativamente às Ciências (22,1%) e por fim gostam muito mais da EF do que a disciplina de História (24,2%). Brandão (2002) concluiu que mais o género masculino, do que o feminino, revelaram uma preferência pela EF relativamente às outras disciplinas curriculares. No estudo de Pereira (2013), também os alunos nomearam a disciplina como uma das preferidas em relação às alunas.

As explicações para a diferente participação desportiva entre géneros são baseadas na forte ligação entre o comportamento desportivo e a masculinidade (Arabaci, 2009). Apesar do passar de várias décadas de maior consciência das desigualdades de género, as raparigas continuam a participar em menos desportos do que os rapazes (Scully & Clarke, cit. por Arabaci, 2009).

Arabaci, (2009) também refere que na adolescência, o interesse das raparigas na EF diminui drasticamente, verificando-se assim uma evidência de que homens e mulheres entendem o desporto de diferentes maneiras.

De acordo com os resultados obtidos e respetiva literatura, parece que, de uma forma generalizada, as perceções mais favoráveis relativamente ao interesse e prazer nas práticas desportivas, bem como uma maior valorização da EF escolar surge nos alunos do género masculino.

4.6.3. ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EF, EM FUNÇÃO DOS CICLOS DE ENSINO

Sucedem-se o estudo da perceção dos alunos face à importância da EF, desta feita com incidência nos diferentes ciclos de ensino inquiridos. Serão apresentados apenas os resultados onde se verificaram diferenças significativas, mas antes será caracterizada a amostra quanto ao género, idade e escolas.

Como podemos ver na tabela 28, a amostra total do nosso estudo decompõem-se por três ciclos de ensino, sendo o 2º ciclo composto por 60,5% do género masculino e 39,5% do género feminino; o 3º ciclo constituído por 46,8% de alunos e 53,2% de alunas; por sua vez o ensino secundário é formado por 42,7% de rapazes e 57,3% de raparigas.

Tabela 28 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função do género e dos ciclos de ensino.

	Género		
	2º (n=38)	3º (n=126)	S (n=117)
	n(%)		
(1) Masculino	23(60,5)	59(46,8)	50(42,7)
(2) Feminino	15(39,5)	67(53,2)	67(57,3)

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S – secundário

No que se refere às idades dos diferentes ciclos de ensino, verifica-se que no 2º ciclo as idades variam entre os 10 e os 14 anos, com uma média de $11,55 \pm 1,11$; no 3º ciclo a faixa etária vai dos 12 aos 16 anos, apresentando uma média de $13,68 \pm 1,02$; o secundário abrange alunos desde os 15 aos 19 anos, com uma média de $16,44 \pm 1,05$ (tabela 29).

Tabela 29 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função da idade e dos ciclos de ensino. $p \leq 0,05$ (ANOVA)

	Idade		
	2º (n=38)	3º (n=126)	S (n=117)
	n(%)		
10	5(13,2)	0(0,0)	0(0,0)
11	18(47,4)	0(0,0)	0(0,0)
12	6(15,8)	20(15,9)	0(0,0)
13	7(18,4)	28(22,2)	0(0,0)
14	2(5,3)	54(42,9)	0(0,0)
15	0(0,0)	20(15,9)	23(19,7)
16	0(0,0)	4(3,2)	42(35,9)
17	0(0,0)	0(0,0)	34(29,1)
18	0(0,0)	0(0,0)	14(12,0)
19	0(0,0)	0(0,0)	4(3,4)
$\bar{X} \pm DP$	11,55±1,11	13,68±1,02	16,44±1,05
Min-Máx	10-14	12-16	15-19
p (ANOVA)	0,000		
T-test $p \leq 0,05$	2º vs 3º; 2º vs S e 3º vs S		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

Analisando agora os diferentes contextos escolares, em função dos respetivos ciclos de ensino, importa salientar, mais uma vez, o facto de que a ESJEA não

tem qualquer aluno do 2º ciclo do ensino básico, pelo que a totalidade dos alunos deste ciclo pertencem à EBSTB. Quanto ao 3º ciclo, este está dividido em 50,8% da ESJEA e 49,2% da EBSTB. Relativamente ao secundário, este é composto por 51,3% de alunos da ESJEA e 48,7% de alunos da EBSTB.

Tabela 30 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função das escolas e dos ciclos de ensino.

	Escola		
	2º (n=38)	3º (n=126)	S (n=117)
	n(%)		
(1) ESJEA	0(0,0)	64(50,8)	60(51,3)
(2) EBSTB	38(100)	62(49,2)	57(48,7)

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário; EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba; ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

Os valores obtidos na primeira pergunta do questionário, relativa ao gosto dos alunos pela disciplina de EF encontram-se expostos na tabela 31. Importa destacar que apesar das diferenças significativas encontradas entre os ciclos, estas correspondem exatamente a diferenças entre o 2º ciclo e o secundário, assim como entre o 3º ciclo e o secundário, ambas com valores de $p=0,001$, através do teste t de *student*.

Tabela 31 – Sentimento dos alunos perante a disciplina de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0,05$ (ANOVA)

	O que sentes em relação à disciplina de EF?		
	2º (n=38)	3º (n=126)	S (n=117)
	n(%)		
(1) Gosto muito	22(57,9)	62(49,2)	34(29,1)
(2) Gosto	10(26,3)	41(32,5)	48(41,0)
(3) Gosto mais ou menos	5(13,3)	17(13,5)	20(17,1)
(4) Gosto pouco	1(2,6)	5(4,0)	7(6,0)
(5) Não gosto	0(0,0)	1(0,8)	8(6,8)
$\bar{X} \pm DP$	1,61±0,82	1,75±0,89	2,21±1,13
Min-Máx	1-4	1-5	1-5
p (ANOVA)	0,000		
T-test $p \leq 0,05$	2º vs S e 3º vs S		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

Os resultados indicam que enquanto o 2º ciclo (57,9%) e o 3º ciclo (49,2%) apresentam a maior percentagem de respostas no item “gosto muito”, já o secundário apresenta o maior valor (41%) na segunda opção de respostas “gosto”. Percebemos também que existe um aumento do número de respostas no descritor “não gosto”, à medida que aumenta também o ciclo de

escolaridade, pois vai desde os 0% no 2º ciclo, 0,8% no 3º ciclo, até aos 6,8% no ensino secundário. Já Shigunov (1991), Gonçalves (cit. por Nolasco, 2007) e Dismore et al. (2006) faziam referência ao facto dos alunos mais novos, o que implica ciclos mais baixos, demonstrarem maior gosto pela disciplina. Da mesma forma, Duarte (cit. por Nolasco, 2007) percebeu uma atitude mais propícia em relação à disciplina de EF por parte dos alunos do 9º ano, face aos alunos do 11º ano de escolaridade. Também Leal (cit. por Mendes, 2010) e Arabaci (2009) referem uma atitude mais positiva por parte dos alunos do 2º e 3º ciclos, quando comparados com os alunos do secundário, sendo mesmo a sua disciplina preferida. Outros estudos com resultados semelhantes foram os realizados por Leal & Carreira da Costa (cit. por Madanços, 2012), Delfosse et al. (1997), Krouscas (1999) e Dismore et al. (2006) pois auferiram uma correlação inversa entre o gosto pela disciplina e o avançar da idade dos alunos. Contrariamente a estes resultados aparecem os de Teixeira (2013) que, apesar de não existirem grandes diferenças, o estudo transmite que as atitudes mais favoráveis aumentam com o decurso da escolaridade e ao longo dos anos. Também Ventura (2014) concluiu que o 12º ano demonstrou maior apreço pela EF, face ao 10º ano de escolaridade.

Como se pode constatar na tabela 32, as diferenças significativas foram presenciadas entre todos os ciclos, no que se refere à segunda pergunta do questionário, relativa à opção de escolha da disciplina de EF.

Tabela 32 – Escolha opcional da disciplina de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0,05$ (ANOVA)

Escolherias a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional?			
	2º (n=38)	3º (n=126)	S (n=117)
	n(%)		
(1) Sim	36(94,7)	104(82,5)	76(65,0)
(2) Não	2(5,3)	22(17,5)	41(35,0)
$\bar{X} \pm DP$	1,05±0,23	1,17±0,38	1,35±0,48
Min-Máx	1-2	1-2	1-2
p (ANOVA)	0,000		
T-test $p \leq 0,05$	2º vs 3º; 2º vs S e 3º vs S		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

As diferenças significativas foram observadas entre o 2º e o 3º ciclos com um valor de $p=0,016$, entre o 2º ciclo e o secundário com um valor de $p=0,000$, e entre o 3º ciclo e o secundário com um valor de $p=0,002$ (T-test para a comparação de medidas independentes entre dois grupos). Da mesma forma que a questão anterior, à medida que aumenta o ciclo de escolaridade diminui a opção de resposta sim e aumenta a opção de resposta não, quanto à hipótese de escolha opcional da disciplina de EF. Verificámos que 94,7% dos alunos do 2º ciclo, 82,5% do 3º ciclo e 65% do secundário optariam por escolher a disciplina, no caso desta não ser obrigatória; e também que 5,3% do 2º ciclo, 17,5% do 3º ciclo e 35% do secundário não o faria. Resultados contrários foram percebidos por Oliveira (2012), uma vez que não havendo diferenças significativas, os alunos do 5º ano (2º ciclo) e do 7º ano (3º ciclo) apresentaram valores quase idênticos.

Na tabela 33 encontram-se as respostas dos alunos no que toca às condições dos espaços destinados à disciplina de EF, onde foram observadas diferenças significativas entre todos os ciclos também.

Tabela 33 – Perceção sobre as condições dos espaços físicos das aulas de EF, em função dos ciclos de ensino.
 $p \leq 0,05$ (ANOVA)

Na minha escola, os espaços das aulas de Educação Física (pátio, campo coberto, campo de Futebol, balneários, etc.) são:			
	2º (n=38)	3º (n=126)	S (n=117)
	n(%)		
(1) Muito bons	22(57,9)	33(26,2)	28(23,9)
(2) Bons	15(39,5)	38(30,2)	26(22,2)
(3) Satisfatórios	1(2,6)	41(32,5)	20(17,1)
(4) Maus	0(0,0)	14(11,1)	31(26,5)
(5) Muito maus	0(0,0)	0(0,0)	12(10,3)
$\bar{X} \pm DP$	1,45±0,55	2,29±0,98	2,77±1,35
Min-Máx	1-3	1-4	1-5
p (ANOVA)	0,000		
T-test $p \leq 0,05$	2º vs 3º; 2º vs S e 3º vs S		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

Para a maioria dos alunos do 2º ciclo (57,9%) estes são “muito bons”, seguindo-se 39,5% que afirma serem “bons” e apenas 2,6% considerarem “satisfatórios”, não havendo assim qualquer resposta negativa (“maus” ou

“muito maus”). No 3º ciclo os resultados alteram-se, pois a maior opção de respostas recai sobre o item “satisfatórios” com 32,5%, seguindo-se 30,2% de alunos que declara que os espaços são “bons”, 26,2% diz ser “muito bons” e 11,1% consideram-nos “maus”. Já no ensino secundário, a perceção é outra, uma vez que para 26,5% dos alunos os espaços são “maus”, porém 23,9% e 22,2% dos inquiridos considera que estes são “muito bons” a “bons”, respetivamente. Ainda no secundário, 17,1% dos alunos afirma que as condições dos espaços físicos são “satisfatórias” e ainda 10,3% diz serem “muito maus”. Percebemos que também nesta questão à medida que o ciclo de ensino vai subindo, mais negativa vai sendo a perceção relativa às condições espaciais onde ocorrem as aulas de EF.

De forma idêntica, quando questionados acerca das condições dos materiais utilizados na aulas de EF (tabela 34), para 50% dos alunos do 2º ciclo estes são “muito bons”, para 42,1% dos alunos do 3º ciclos estes são “bons” e para 35% dos alunos do secundário estes são “satisfatórios”. Nenhum dos alunos do 2º e 3º ciclos considera-os “muito maus”, ao contrário de 1,7% dos alunos do ensino secundário.

Tabela 34 – Perceção sobre as condições dos materiais das aulas de EF, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0,05$ (ANOVA).

Na minha escola, os materiais das aulas de Educação Física (bolas, colchões, plintos, cordas, etc.) são:			
	2º (n=38)	3º (n=126)	S (n=117)
	n(%)		
(1) Muito bons	19(50,0)	28(22,2)	19(16,2)
(2) Bons	15(39,5)	53(42,1)	39(33,3)
(3) Satisfatórios	3(7,9)	34(27,0)	41(35,0)
(4) Maus	1(2,6)	11(8,7)	16(13,7)
(5) Muito maus	0(0,0)	0(0,0)	2(1,7)
$\bar{X} \pm DP$	1,63 \pm 0,75	2,22 \pm 0,89	2,51 \pm 0,98
Min-Máx	1-4	1-4	1-5
p (ANOVA)	0,000		
T-test $p \leq 0,05$	2º vs 3º; 2º vs S e 3º vs S		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

Se agruparmos as respostas em três grupos, percebemos que, tal como nas questões anteriores, à medida que o ciclo aumenta, diminui a perceção positiva perante os materiais das aulas da disciplina, senão vejamos: 89,5% dos alunos

do 2º ciclo, 64,3% dos alunos do 3º ciclo e 49,5% dos alunos do secundário afirmam que os materiais são “muito bons” a “bons”; 7,9% dos alunos do 2º ciclo, 27% dos alunos do 3º ciclo e 35% dos alunos do secundário consideram-nos “satisfatórios”; e para 2,6% dos alunos do 2º ciclo, 8,7% dos alunos do 3º ciclo e 15,4% dos alunos do secundário os materiais são “maus” a “muito maus”. Em consonância com a questão anterior, pode-se verificar uma percepção cada vez mais negativa conforme o nível de ensino vai ascendendo. Perceber as razões que levaram os alunos a responder desta forma poderá ser o passo a seguir.

Na tabela 35 estão registados os resultados com diferenças significativas relativamente aos aspetos que os alunos percecionam como agradáveis, nas aulas de EF.

Tabela 35 – Percepção dos aspetos referentes à agradabilidade nas aulas de EF, em função dos ciclos de ensino.
p≤0.05 (ANOVA)

Aquilo que me agrada nas aulas de EF é o facto de:										
		(1) Concordo totalmente	(2) Concordo	(3) Concordo parcialmente n(%)	(4) Não concordo	(5) Discordo totalmente	$\bar{X} \pm$ DP	Min- Máx	p (ANO VA)	T-test p≤ 0,05
Serem aulas diver- tidas.	2º (n=38)	18(47,4)	9(23,7)	6(15,8)	3(7,9)	2(5,3)	2,00± 1,21	1-5	0,000	3º vs S
	3º (n=126)	72(57,1)	32(25,4)	13(10,3)	5(4,0)	4(3,2)	1,71± 1,02	1-5		
	S (n=117)	30(25,6)	42(35,9)	24(20,5)	17(14,5)	4(3,4)	2,34± 1,12	1-5		
Eu ter êxito nas ativi- dades.	2º (n=38)	13(34,2)	12(31,6)	9(23,7)	4(10,5)	0(0,0)	2,11± 1,01	1-4	0,010	3º vs S
	3º (n=126)	47(37,2)	45(35,7)	25(19,8)	7(5,6)	2(1,6)	1,98± 0,97	1-5		
	S (n=117)	29(24,8)	35(29,9)	37(31,6)	11(9,4)	5(4,3)	2,38± 1,09	1-5		
Eu ter aulas bem organi- zadas.	2º (n=38)	16(42,1)	15(39,5)	4(10,5)	1(2,6)	2(5,3)	1,89± 1,06	1-5	0,001	3º vs S
	3º (n=126)	58(46,0)	44(34,9)	17(13,5)	6(4,8)	1(0,8)	1,79± 0,91	1-5		
	S (n=117)	32(27,4)	39(33,3)	31(26,5)	10(8,5)	5(4,3)	2,29± 1,09	1-5		
O pro- cesso de avalia- ção ser justo.	2º (n=38)	19(50,0)	13(34,2)	3(7,9)	0(0,0)	3(7,9)	1,82± 1,14	1-5	0,011	2º vs S e 3º vs S
	3º (n=126)	70(55,6)	29(23,0)	15(11,9)	4(3,2)	8(6,3)	1,82± 1,16	1-5		
	S (n=117)	46(39,3)	26(22,2)	23(19,7)	12(10,3)	10(8,5)	2,27± 1,31	1-5		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

Dos itens sugeridos, o facto das aulas serem divertidas é do acordo total da maior percentagem de alunos do 2º ciclo (47,4%) e da maioria dos alunos do 3º ciclo (57,1%), todavia o maior número de alunos (35,9%) do ensino secundário apenas “concorda”. Da mesma forma, 42,1% dos alunos do 2º ciclo e 46% do 3º ciclo “concordam totalmente” que as aulas são bem organizadas, e 33,3% dos alunos do secundário somente “concorda”. Quanto ao facto dos alunos terem êxito nas atividades, o ensino secundário “concorda parcialmente” (31,6%), contra o total acordo dos restantes ciclos (34,2% para o 2º ciclo e 37,2% para o 3º ciclo). Importa referir que nestes três aspetos descritos anteriormente, as diferenças correspondem unicamente ao 3º ciclo quando comparado com o secundário, com valores de $p=0,000$, $0,003$ e $0,000$, respetivamente, de acordo com T-test. Outro aspeto referente à agradabilidade nas aulas de EF, que se prende com a justiça do processo de avaliação, foi do total acordo da maioria dos alunos do 2º ciclo (50%) e do 3º ciclo (55,6%) e da maior percentagem dos alunos do secundário (39,3%). As diferenças significativas, desta feita foram observadas entre o 2º ciclo e o secundário ($p=0,045$) e entre o 3º ciclo e o secundário ($p=0,005$). Poderá o gosto perante a disciplina influenciar as restantes questões? Esta é uma questão pertinente a ser colocada numa investigação futura, considerando que quanto maior o ciclo, menor a perceção relativa a todas as questões colocadas até então.

No âmbito dos aspetos que mais desagradam os alunos, durante as aulas da disciplina de EF (tabela 36), encontraram-se diferenças significativas na falta de motivação e na falta de habilidade para o desporto.

Tabela 36 – Perceção dos aspetos referentes à desagradabilidade nas aulas de EF, em função dos ciclos de ensino.
 $p \leq 0.05$ (ANOVA)

Aquilo que me desagrada nas aulas de EF é o facto de:										
		(1) Concordo totalmente	(2) Concordo	(3) Concordo parcialmente n(%)	(4) Não concordo	(5) Discordo totalmente	$\bar{X} \pm$ DP	Min- Máx	p (ANO VA)	T- test p≤ 0,05
Não me sentir moti- vado.	2º (n=38)	3(7,9)	5(13,2)	6(15,8)	10(26,3)	14(36,8)	3,71± 1,31	1-5	0,004	2º vs S e 3º vs S
	3º (n=126)	12(9,5)	13(10,3)	18(14,3)	33(26,2)	50(39,7)	3,76± 1,33	1-5		
	S (n=117)	19(16,2)	12(10,3)	32(27,4)	33(28,2)	21(17,9)	3,21± 1,31	1-5		
Eu não ter habili- dade para o des- porto.	2º (n=38)	5(13,2)	2(5,3)	8(21,1)	11(28,9)	12(31,6)	3,61± 1,35	1-5	0,042	3º vs S
	3º (n=126)	8(6,3)	14(11,1)	23(18,3)	34(27,0)	47(37,3)	3,78± 1,24	1-5		
	S (n=117)	18(15,4)	9(7,7)	28(23,9)	37(31,6)	25(21,4)	3,36± 1,32	1-5		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

Quanto à falta de motivação, quer o 2º ciclo (36,8%), quer o 3º ciclo (39,7%) “discordam totalmente” deste item, mas o secundário (28,2%) diz “não concordar”. Os valores de significância, entre o 2º ciclo e o ensino secundário ($p=0,047$), e entre o 3º ciclo e o ensino secundário ($p=0,001$) conferem as diferenças significativas desta questão. A falta de habilidade também é percecionada diferentemente entre os ciclos, sendo que os valores percentuais mais elevados obtidos na escala “discordo totalmente” para o 2º e 3º ciclos (31,6% e 37,3%, respetivamente) diferem do ensino secundário, tendo em conta que este ciclo atribui a maior percentagem (31,6%), desta feita no item “não concordo”. Aqui, o valor $p=0,011$ refere-se somente às diferenças entre o 3º ciclo e o secundário. Como podemos averiguar os resultados assemelham-se em quase todas as respostas dadas, pois o ensino secundário vai atenuando a sua perceção, comparativamente ao 2º ciclo e também ao 3º ciclo.

Foi também estudada a percepção dos alunos no que toca à importância da EF relativamente a outras disciplinas (tabela 37).

Tabela 37 – Percepção da importância da EF relativamente às outras disciplinas académicas, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA)

Qual a importância da EF relativamente às seguintes disciplinas?										
		(1) Muito menos importante	(2) Menos importante	(3) Com o mesmo grau de importância	(4) Mais importante	(5) Muito mais importante	$\bar{X} \pm$ DP	Min- Máx	p (ANO VA)	T-test p≤ 0,05
n(%)										
Edu- cação Visual	2º (n=38)	3(7,9)	5(13,2)	10(26,3)	8(21,1)	12(31,6)	3,55± 1,29	1-5	0,017	2º vs S
	3º (n=126)	16(12,7)	24(19,0)	29(23,0)	35(27,8)	22(17,5)	3,18± 1,29	1-5		
	S (n=117)	23(19,7)	20(17,1)	39(33,3)	17(14,5)	18(15,4)	2,89± 1,31	1-5		
Com- po- nente Técni- ca/ Área Voca- cional	2º (n=38)	4(10,5)	5(13,2)	9(23,7)	6(15,8)	14(36,8)	3,55± 1,39	1-5	0,011	2º vs 3º e 2º vs S
	3º (n=126)	19(15,1)	27(21,4)	43(34,1)	18(14,3)	19(15,1)	2,93± 1,25	1-5		
	S (n=117)	25(21,4)	21(17,9)	37(31,6)	17(14,5)	17(14,5)	2,83± 1,32	1-5		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

Os resultados demonstraram diferenças significativas nos diferentes ciclos inquiridos, mas especificamente entre o 2º ciclo e o secundário ($p=0,008$), quando falamos da disciplina de Educação Visual, e entre o 2º e 3º ciclos ($p=0,016$) e também entre o 2º ciclo e o secundário ($p=0,006$) relativamente à Componente Técnica/Área Vocacional. Examinando a tabela acima, percebemos que o maior número de alunos do 2º ciclo considera a EF “muito mais importante” do que a Educação Visual (31,6%), já no 3º ciclo a maior percentagem encontra-se no item “mais importante” (27,8%) e o secundário atribui o mesmo grau de importância a estas duas disciplinas (33,3%). Quando comparada a EF com a componente Técnica/Área Vocacional, no que toca à importância atribuída pelos alunos, estes respondem que é “muito mais importante” no 2º ciclo, mas “com o mesmo grau de importância” no 3º ciclo e no secundário (34,1% e 31,6%, respetivamente). Como todas as questões anteriores já analisadas, o 2º ciclo demonstra sempre uma atitude mais favorável perante a disciplina de EF, relativamente ao 3º ciclo e ao secundário, e o mesmo podemos afirmar quanto ao 3º ciclo, comparativamente ao

secundário. Aqui também encontramos que as diferenças significativas entre os ciclos demonstram uma importância crescente da EF face às restantes disciplinas quanto mais baixo é o nível de ensino.

Relativamente à avaliação no final do ano letivo anterior (tabela 38), expressa em classificação, podemos referir o seguinte: primeiramente, a comparação entre os 2º e 3º ciclos e o secundário não tem qualquer fundamento, pois as escalas de classificação não são as mesmas, como é do conhecimento geral, dado que nos 2º e 3º ciclos do ensino básico esta vai do 1 ao 5, enquanto que no secundário esta abrange desde o 0 até aos 20 valores; depois, importa mencionar que os valores de 3, 4 e 5 valores no ensino secundário, referem-se aos 36 alunos do 10º ano que compõem a amostra e que naturalmente indicaram a nota do 9º ano (ano anterior).

Tabela 38 – Classificação final da disciplina de EF no ano letivo 2014/2015, em função dos ciclos de ensino. $p \leq 0.05$ (ANOVA)

No final do ano passado a minha nota na disciplina de EF foi:			
	2º (n=38)	3º (n=126)	S (n=117)
	n(%)		
1	0(0,0)	1(0,8)	0(0,0)
2	2(5,3)	2(1,6)	0(0,0)
3	14(36,8)	24(19,0)	10(8,5)
4	14(36,8)	52(41,3)	17(14,5)
5	8(21,1)	47(37,3)	9(7,7)
11	0(0,0)	0(0,0)	1(0,9)
12	0(0,0)	0(0,0)	2(1,7)
13	0(0,0)	0(0,0)	4(3,4)
14	0(0,0)	0(0,0)	9(7,7)
15	0(0,0)	0(0,0)	9(7,7)
16	0(0,0)	0(0,0)	19(16,2)
17	0(0,0)	0(0,0)	22(18,8)
18	0(0,0)	0(0,0)	12(10,3)
19	0(0,0)	0(0,0)	3(2,6)
$\bar{X} \pm DP$	3,74±0,86	4,13±0,83	12,32±5,78
Min-Máx	2-5	1-5	3-19
p (ANOVA)	0,000		
T-test $p \leq 0,05$	2º vs 3º; 2º vs S e 3º vs S		

Legenda: 2º - 2º ciclo; 3º - 3º ciclo; S - secundário

Posto isto, vamo-nos debruçar na comparação das notas entre o 2º e 3º ciclo ($p=0,016$), percebendo que, pelo que nos indica a tabela 38, a média de

4,13±0,83 do 3º ciclo para uma percentagem de 41,3% diz-nos que grande parte dos alunos deste ciclo teve nível 4 no ano anterior, o mesmo não acontece com o 2º ciclo, que apresenta uma média de 3,74±0,86, ligeiramente inferior ao 3º ciclo, e desta feita repartida entre o nível 3 e o nível 4, ambos com 36,8%. Observa-se ainda que o nível 5 é mais frequente no 3º ciclo com 37,3%, face aos 21,1% do 2º ciclo. Quanto aos níveis inferiores a 3 valores, o 2º ciclo apresenta uma percentagem ligeiramente maior, de 5,3% contra os 2,4% do 3º ciclo. No geral podemos afirmar que a maior percentagem recai para valores dentro do nível Bom, em todos os ciclos, porque no 2º e 3º é nível 4 enquanto no secundário é nível 17.

No geral, podemos afirmar que relativamente ao ano de escolaridade, as crianças mais novas demonstram atitudes mais favoráveis face à EF escolar, quando comparadas com crianças mais velhas, quer através dos resultados do nosso estudo, quer através dos estudos mencionados, que reportam que a atitude decresce à medida que o nível de escolaridade aumenta.

Como foi referido anteriormente, à medida que os alunos crescem a adolescência pode causar constrangimentos sobre o seu desenvolvimento físico, mas também psicológico e social. Sabemos também que os alunos mais novos são mais energéticos e socialmente mais ativos, além de que a mentalidade ainda se encontra no mundo dos sonhos e da fantasia, se assim podemos dizer, algumas das possíveis razões que podem influenciar tais resultados.

Segundo Stelzer et al. (2004), existe uma forte correlação entre o crescimento das atitudes negativas em relação à EF e a diminuição dos níveis de atividade física, à medida que os jovens envelhecem/crescem. As atitudes e os hábitos para a vida arquitetam-se na adolescência. De acordo com os autores, se não forem fomentadas, nestas idades, atitudes positivas em relação à disciplina de EF e, conseqüentemente, à atividade física, em geral, essas atitudes poderão nunca vir a ser adotadas no futuro.

4.6.4. ANÁLISE DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EF, EM FUNÇÃO DE DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES

Iniciaremos esta análise tendo em consideração os resultados que apresentaram diferenças significativas, em função de diferentes contextos escolares, fazendo primeiramente um sumário sobre a nossa amostra no que diz respeito ao género, ciclos de ensino e idade.

Analisando a tabela 39, referente à caracterização da amostra quanto ao género, nos diferentes contextos escolares, percebemos que a maioria dos alunos da Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA) são do género feminino (59,7%), enquanto que na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (EBSTB) a maioria dos alunos pertence ao género masculino (52,2%). Verifica-se também um maior equilíbrio entre a EBSTB do que a ESJEA.

Tabela 39 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função do género e dos diferentes contextos escolares.

	Género	
	ESJEA (n=124)	EBSTB (n=157)
	n(%)	
(1) Masculino	50(40,3)	82(52,2)
(2) Feminino	74(59,7)	75(47,8)

**Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade**

No que diz respeito aos ciclos de ensino nas duas escolas inquiridas (tabela 40), foi referido anteriormente, o facto da ESJEA não ter alunos do 2º ciclo do ensino básico, fazendo com que 51,6% dos alunos estejam matriculados no 3º ciclo e os restantes 48,4% no ensino secundário. Na EBSTB os números são mais repartidos, já que existem os três ciclos de ensino. Então temos que 24,2% dos alunos pertencem ao 2º ciclo, 39,5% ao 3º ciclo do ensino básico e 36,3% ao ensino secundário.

Tabela 40 – Caracterização dos alunos da nossa amostra em função dos ciclos de ensino e dos diferentes contextos escolares.

	Ciclos de Ensino	
	ESJEA (n=124)	EBSTB (n=157)
	n(%)	
(2) 2º Ciclo	0(0,0)	38(24,2)
(3) 3º Ciclo	64(51,6)	62(39,5)
(4) Secundário	60(48,4)	57(36,3)

Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

Relativamente à idade, temos uma média de idades de $14,88 \pm 1,98$ na ESJEA, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, e uma média de $14,27 \pm 2,04$ na EBSTB, com idades entre os 10 e os 18 anos. Existem diferenças significativas, uma vez que a ESJEA não tem qualquer aluno com 10 e 11 anos, assim como a EBSTB não tem nenhum aluno com 19 anos de idade (tabela 41).

Tabela 41 – Caracterização da idade em função de diferentes contextos escolares. $p \leq 0.05$ (T-test)

	Idade	
	ESJEA (n=124)	EBSTB (n=157)
	n(%)	
10	0(0,0)	5(3,2)
11	0(0,0)	18(11,5)
12	20(16,1)	6(3,8)
13	12(9,7)	23(14,6)
14	25(20,2)	31(19,7)
15	19(15,3)	24(15,3)
16	20(16,1)	26(16,6)
17	14(11,3)	20(12,7)
18	10(8,1)	4(2,5)
19	4(3,2)	0(0,0)
$\bar{X} \pm DP$	$14,88 \pm 1,98$	$14,27 \pm 2,04$
Min-Máx	12-19	10-18
p	0,013	

Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

Quanto à afirmação acerca das condições dos espaços para a realização das aulas de EF, verifica-se uma dissemelhança colossal entre as duas escolas, como nos mostra a tabela 42.

Tabela 42 – Perceção sobre as condições dos espaços físicos das aulas de EF, em função de diferentes contextos escolares. $p \leq 0.05$ (T-test)

Na minha escola, os espaços das aulas de Educação Física (pátio, campo coberto, campo de Futebol, balneários, etc.) são:		
	ESJEA (n=124)	EBSTB (n=157)
	n(%)	
(1) Muito bons	1(0,8)	82(52,2)
(2) Bons	12(9,7)	67(42,7)
(3) Satisfatórios	54(43,5)	8(5,1)
(4) Maus	45(36,3)	0(0,0)
(5) Muito maus	12(9,7)	0(0,0)
$\bar{X} \pm DP$	3,44 \pm 0,83	1,53 \pm 0,59
Min-Máx	1-5	1-3
p	0,000	

Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

Aferimos que enquanto 10,5% dos alunos da ESJEA consideram os espaços “muito bons” e “bons”, 94,9% dos alunos da EBSTB respondem da mesma forma. Contrariamente, 46% dos inquiridos na ESJEA dizem que os espaços da sua escola são “maus” a “muito maus”, contra 0% de alunos da EBSTB. Também se nota uma enorme diferença entre estas duas escolas nas respostas referentes ao descritor “satisfatórios” (43,5% dos alunos da ESJEA, e 5,1% dos alunos da EBSTB). Como foi referido em capítulos anteriores, as diferenças nas infraestruturas, no que à EF diz respeito, destes dois contextos escolares são evidentes, pois a ESJEA foi inaugurada em 1969, enquanto a EBSTB foi inaugurada em 2008. Além deste aspeto, a ESJEA não teve, desde então, praticamente nenhuma intervenção de beneficiação dos espaços para a prática desportiva, com exceção de melhorias no teto do pavilhão exterior, instalação de um piso modular (borracha) no Ginásio e remodelação dos balneários. Naturalmente que os resultados teriam de evidenciar diferenças significativas, uma vez que os alunos têm consciência das duas realidades escolares. Também Brandolin (2010) verificou uma diversidade nas respostas dos seus alunos, no que toca aos espaços físicos das aulas, impossibilitando assim uma análise mais generalista.

De forma idêntica à questão anterior, os resultados obtidos relativos à pergunta 5 do questionário, respeitantes à perceção dos alunos sobre as condições dos materiais para as aulas de EF, nas respetivas escolas, conferem diferenças acentuadas (tabela 43).

Tabela 43 – Perceção sobre as condições dos materiais das aulas de EF, em função de diferentes contextos escolares. $p \leq 0.05$ (T-test).

Na minha escola, os materiais das aulas de Educação Física (bolas, colchões, plintos, cordas, etc.) são:		
	ESJEA (n=124)	EBSTB (n=157)
	n(%)	
(1) Muito bons	1(0,8)	65(41,4)
(2) Bons	25(20,2)	82(52,2)
(3) Satisfatórios	69(55,6)	9(5,7)
(4) Maus	27(21,8)	1(0,6)
(5) Muito maus	2(1,6)	0(0,0)
$\bar{X} \pm DP$	3,03 \pm 0,72	1,66 \pm 0,62
Min-Máx	1-5	1-4
p	0,000	

Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

Enquanto 21% do total dos alunos da ESJEA afirmam que os materiais são “muito bons” a “bons”, 93,6% dos alunos da EBSTB têm a mesma opinião. Enquanto 23,4% dos alunos da ESJEA declaram terem “maus” a “muito maus” materiais para as aulas de EF, somente 0,6% dos alunos da EBSTB dizem o mesmo. Por fim, 55,6% dos alunos da ESJEA contra 5,7% dos alunos da EBSTB consideram os materiais “satisfatórios”. Da mesma forma que as infraestruturas desportivas, também os materiais são evidentemente diferentes nestes dois contextos escolares, pelas razões acima descritas, daí, provavelmente esta diferença de respostas.

Quando questionados sobre a importância dos objetivos das aulas de EF (tabela 44), foram encontradas diferenças significativas no que toca à primeira e segunda opção de resposta, entre as duas escolas selecionadas.

Tabela 44 – Perceção do grau de importância atribuída aos objetivos das aulas de EF, em função de diferentes contextos escolares. $p \leq 0.05$ (T-test)

8. O que achas mais importante nas aulas de Educação Física?				
	Mais importante		A 2ª mais importante	
	ESJEA (n=124)	EBSTB (n=157)	ESJEA (n=124)	EBSTB (n=157)
	n(%)			
(1) Melhorar a minha condição física.	59(47,6)	51(32,5)	34(27,4)	59(37,6)
(2) Participar em competições.	1(0,8)	5(3,2)	3(2,4)	9(5,7)
(3) Vir a ser um campeão algum dia.	0(0,0)	4(2,5)	4(3,2)	3(1,9)
(4) Conviver com os colegas e fazer novas amizades.	9(7,3)	6(3,8)	10(8,1)	24(15,3)
(5) Melhorar a minha aparência corporal.	7(5,6)	5(3,2)	20(16,1)	14(8,9)
(6) Beneficiar a minha saúde.	28(22,6)	63(40,1)	40(32,3)	28(17,8)
(7) Fazer alguma coisa de que gosto	11(8,9)	9(5,7)	7(5,6)	14(8,9)
(8) Passar bem o tempo.	3(2,4)	5(3,2)	2(1,6)	3(1,9)
(9) Atingir um nível desportivo mais elevado.	6(4,8)	8(5,1)	4(3,2)	3(1,9)
(10) Outro objetivo. Qual?	0(0,0)	1(0,6)	0(0,0)	0(0,0)
$\bar{X} \pm DP$	3,67 \pm 2,76	4,36 \pm 2,68	4,30 \pm 2,36	3,62 \pm 2,43
Min-Máx	1-9	1-10	1-9	1-9
p	0,035		0,020	

**Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade**

De acordo com os resultados apresentados, 47,6% dos alunos da ESJEA indica que a melhoria da condição física é o objetivo mais importante, enquanto que para 40,1% dos alunos da EBSTB beneficiar a saúde é a sua primeira opção. Estas opções invertem-se na segunda opção, quando lhes foi pedido que indicassem o segundo objetivo mais importante, verificando-se então que para 32,3% dos alunos da ESJEA é o benefício para a saúde e para 37,6% dos alunos da EBSTB é a melhoria da condição física. Apesar das diferenças, ambas as escolas convergem para o mesmo objetivo. Os alunos das duas escolas estudadas selecionam a melhoria da condição física e o benefício para a saúde como os objetivos mais importantes.

Passando agora à análise das classificações finais no ano anterior, é possível notar uma diferença na média, apresentando a ESJEA uma média de $8,33 \pm 5,90$, um pouco acima da média de $6,82 \pm 5,22$ da EBSTB (tabela 45).

Tabela 45 – Classificação final da disciplina de EF no ano anterior (2014/2015), em função de diferentes contextos escolares. $P \leq 0,05$ (T-test)

No final do ano passado a minha nota na disciplina de EF foi:		
	ESJEA (n=124)	EBSTB (n=157)
	n(%)	
1	0(0,0)	1(0,6)
2	0(0,0)	4(2,5)
3	14(11,3)	34(21,4)
4	39(31,5)	44(28,0)
5	29(23,4)	35(22,3)
11	0(0,0)	1(0,6)
12	0(0,0)	2(1,3)
13	1(0,8)	3(1,9)
14	3(2,4)	6(3,8)
15	4(3,2)	5(3,2)
16	12(9,7)	7(4,5)
17	15(12,1)	7(4,5)
18	5(4,0)	7(4,5)
19	2(1,6)	1(0,6)
$\bar{X} \pm DP$	8,33±5,90	6,82±5,22
Min-Máx	3-19	1-19
p	0,026	

Legenda: EBSTB – Escola Básica e Secundária Tomás de Borba;
ESJEA – Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

Percebemos também que enquanto na ESJEA não existe nenhum aluno com classificação inferior a 3 valores, na EBSTB existem 5 alunos. Assim como na ESJEA não existem classificações de 11 e 12 valores, na EBSTB existem 3 alunos. Curiosamente, apesar das condições das infraestruturas desportivas e materiais serem nitidamente melhores na EBSTB, e reconhecidas pelos próprios alunos como melhores, verificamos que as classificações finais destes são inferiores às dos alunos da ESJEA, que da mesma forma reconhecem que a escola não reúne as condições ideais para a lecionação da disciplina. Seria interessante averiguar o porquê desta situação.

4.7.CONCLUSÕES

Finalizado este nosso estudo, é possível agora aduzir algumas conclusões referentes à análise dos dados obtidos, evidenciando a temática que nos propusemos investigar. Assim, após o tratamento, apresentação e discussão dos resultados recolhidos e de acordo com os objetivos do trabalho podemos concluir:

- Que globalmente a disciplina de EF é do agrado da maioria dos alunos inquiridos, verificando-se, no entanto, diferenças significativas, em favor do género masculino, e dos alunos do 2º e 3º ciclos, quando comparados com os alunos do secundário.
- A grande maioria dos alunos escolheriam a disciplina de EF caso esta fosse de carácter opcional, comprovando assim o interesse dos mesmos pela disciplina, observando-se aqui também uma diferença significativa entre géneros, em que o género masculino demonstrou uma atitude claramente mais positiva, como também em função dos ciclos de ensino já que conforme aumenta o ciclo de escolaridade diminui a opção de escolha da disciplina.
- A maioria absoluta dos estudantes considera suficiente a frequência de aulas semanais da disciplina; porém existem diferenças significativas entre os géneros, uma vez que a maioria dos alunos considera o número de aulas por semana insuficientes, contrariamente às alunas que vão de encontro aos resultados gerais.
- Quanto às condições das infraestruturas utilizadas para a lecionação das aulas de EF nas escolas, mais de metade das respostas concentram-se nas opções “muito bons e bons”, em que o género masculino apresenta valores significativamente superiores ao feminino quando afirmam que estes são “muito bons” e “bons”, por sua vez o género feminino apresenta valores significativamente superiores ao masculino quando afirma que os espaços são “bons” e “satisfatórios. Diferenças também foram encontradas entre os ciclos de ensino, pois quanto mais elevado o ciclo, mais negativa vai sendo a perceção face às

condições dos espaços. Da mesma forma, verificaram-se diferenças entre os diferentes contextos escolares, pois a grande parte dos alunos da ESJEA consideram os espaços “satisfatórios”, contrariamente à maioria dos alunos da EBSTB que os considera “muito bons”.

➤ Relativamente aos materiais utilizados nas aulas de EF, a maioria dos alunos avalia-os como “muito bons” ou “bons”, no entanto, diferenças significativas em função dos ciclos de ensino e dos diferentes contextos escolares expressaram que para a maioria dos alunos do 2º ciclo os materiais são “muito bons”, para grande parte dos alunos do 3º ciclos estes são “bons” e para parte dos alunos do secundário estes são “satisfatórios”, assim como para a maioria dos alunos da ESJEA os materiais são “satisfatórios”, enquanto que para a maioria dos alunos da EBSTB são “bons”.

➤ Melhorar a saúde e a condição física são as opções de respostas mais frequentes no que toca à perceção dos objetivos da disciplina de EF, sem que se observassem diferenças significativas em função de nenhuma das condicionantes estudadas.

➤ Em relação ao significado das aprendizagens nas aulas de EF, o conhecimento e aplicação das regras foi a opção mais escolhida, seguida do saber utilizar técnicas adequadas nas atividades físicas e do aprender a gostar das atividades físicas para continuar a praticar na vida futura. Também nesta questão não se verificaram quaisquer diferenças significativas face ao género, ciclos de ensino ou diferentes contextos escolares.

➤ Resultados idênticos à perceção dos objetivos surgiram também na importância atribuída a esses mesmos objetivos, uma vez que a melhoria da condição física e o benefício para a saúde foram considerados dos objetivos mais importantes; porém, aqui foram detetadas diferenças significativas em função dos diferentes contextos escolares, uma vez que a primeira opção de resposta de uma escola foi a segunda opção de resposta da outra escola e vice-versa.

- ↻ Os alunos demonstram, claramente, que os Desportos Coletivos e a condição física são as técnicas e atividades de maior importância e que o ritmo e a Dança, bem como a Ginástica e saltos acrobáticos de menor importância. Aqui também podemos mencionar divergências acentuadas do género feminino relativamente ao género masculino e vice-versa, em variadas técnicas e atividades.
- ↻ Quanto aos aspetos que mais agradam os alunos, no geral, as opções focaram-se no processo de avaliação ser justo, nas atividades serem diversificadas e nas aulas serem divertidas, com diferenças significativas entre os géneros, quanto às aulas serem divertidas e os alunos terem êxito nas atividades, uma vez que os rapazes respondem de forma mais acentuada, bem como entre os ciclos de ensino relativamente à diversão das aulas, às aulas bem organizadas, ao êxito nas atividades e à justiça do processo de avaliação, com um declínio visível por parte do ensino secundário.
- ↻ No que toca ao descontentamento dos alunos, os resultados apontam para o escasso tempo das aulas, assim como o processo de avaliação ser injusto. Encontraram-se diferenças significativas quanto ao género nos itens relativos ao facto de não gostarem do professor, também ao tempo diminuto de aula e ainda à desorganização da mesma. Por outro lado, a falta de motivação e a falta de habilidade também revelaram ser percecionadas diferentemente entre os ciclos.
- ↻ A EF é percecionada com o mesmo grau de importância que as restantes disciplinas académicas, exceção feita às disciplinas de Matemática, Português e Língua Estrangeira. Diferenças significativas entre os géneros e entre os ciclos foram observadas, relativamente à disciplina de Educação Visual e à Componente Técnica/Área Vocacional, em que o género masculino e o 2º ciclo atribuem sempre maior importância à EF.
- ↻ De uma forma geral, os alunos preferem a EF relativamente às restantes disciplinas académicas, com exceção do Português, notando-se diferenças significativas entre os géneros, no sentido do género

masculino mencionar gostar mais da EF do que todas as disciplinas académicas expostas, não acontecendo o mesmo no género feminino.

↻ Verifica-se uma elevada taxa de sucesso na EF, com diferenças significativas entre os ciclos, sendo notório valores mais baixos no 2º ciclo face ao 3º ciclo, bem como diferenças significativas entre os diferentes contextos escolares, já que na ESJEA não se observou qualquer nível negativo.

De acordo com Brandão, 2002, alguns estudos da década de 90, concluíram que os alunos percecionavam a EF escolar e os seus currículos como algo irrelevante, monótono e insuficientemente estimulante (Tinning & Fitzclarence, 1992; Ennis et al., 1997); por uma percentagem crescente de alunos que começavam a manifestar aversão pelas aulas de EF, considerando-as inúteis e pouco agradáveis (Carlson, 1995); porém, quer os nossos resultados, quer os dos estudos citados, revelaram-se contrários a estes. No entanto, algumas questões podem ser aperfeiçoadas, de forma a melhorar, ainda mais, a percepção dos alunos face à disciplina.

Estamos plenamente convictos de que os resultados obtidos irão contribuir para mais e melhor conhecimento das percepções dos alunos face à importância da disciplina de EF, e especialmente na Ilha Terceira, Açores.

Julgamos que o produto final deste estudo vale a atenção quer das autoridades, quer dos gestores, quer dos professores, pois através desta investigação podem alicerçar as suas decisões políticas, administrativas e pedagógicas, com o intuito de adequar o processo educativo às expectativas dos alunos, considerando que estes são efetivamente os agentes centrais no processo educativo.

4.8.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arabaci, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Elementary Education Online*, 8(1), 2-8.

Assembleia da República. (1986). Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 237, 3067-3081.

Assembleia da República. (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 166, 5635-5636.

Batista, P., Rêgo, L., & Azevedo, A. (2012). *Guia do professor: Em movimento 7/8/9: Ensino Básico 7.º/8.º/9.º anos de escolaridade*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA II, SA.

Betti, M., & Liz, M.T.F. (2003). Educação Física Escolar: A Perspectiva das Alunas do Ensino Fundamental. *Revista Motriz*, 9(3), 135-142.

Brandão, D. (2002). *Expectativas e importância atribuída à disciplina de educação física - Estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de V.N. de Gaia*. Porto: D. Brandão. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Brandolin, F. (2010). *A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio*. Rio de Janeiro: F. Brandolin. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Brustad, R. (1996). Attraction to physical activity in urban school children: parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 316-323.

Carmo, N., Gringer, C., Neto, J., França, J., Victorino, R., & Pereira, C. (2013). A importância da educação física escolar sobre aspectos de saúde: sedentarismo. *Revista Educare CEUNSP*, 1(1), 21-29.

Carta Europeia do Desporto (1992). Consult. 22 Abr 2016, disponível em <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc120.pdf>

Castuera, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamiento de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física en secundaria*. Cáceres: R. Castuera. Tese de Doutoramento apresentada à Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.

Claro, J.A. (2013). *As experiências dos alunos na disciplina de educação física. Um estudo multicaso*. Lisboa: J. Claro. Seminário/Relatório apresentado à Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Coelho, J.D. (2000). Student perceptions of physical education in a mandatory college program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 222-245.

Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade*. Coimbra: M. Cortesão. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Costa, J.D. (2012b). *Jogo limpo: 1ª parte: Educação Física 7.º/8.º/9.º anos*. Porto: Porto Editora.

Costa, M., & Costa, A. (2013). *Educação Física 10/11/12: Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos*. Porto: Areal Editores.

Delfosse, C., Cloes, M., Ledent, D., & Piéron, M. (1994). Attitude vis-a-vis de l'école chez des enfants participant ou non à un programme scolaire d'activités physiques quotidiennes. *Revue de l'Education Physique*, 34(2/3), 77-88.

Delfosse, C., Ledent, M., Carreiro da Costa, F., Telama, R., Almond, L., Cloes, M., & Piéron, M. (1997). Les attitudes de jeunes européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105.

Dismore, H., Bailey, R., & Izaki, T. (2006). Japanese and English school students' views of physical education: A comparative study. *International Journal of Sport and Health Science*, 4, 74-85.

Dyson, B.P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 394-407.

Fernandes, P. (2012). *Estilos de vida, atitude face à disciplina de educação física, percepção de competência, clima motivacional e orientação de objectivos em alunos do 3º ciclo e secundário*. Lisboa: P. Fernandes. Seminário/Relatório de Estágio apresentado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Ferreira, M.S. (2001). Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(2), 41-54.

Flores, D. (2010). *Educação física escolar: Uma visão sobre o planeamento no processo de ensino aprendizagem*. Consult. 19 Abr 2016, disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-fisica-escolar-uma-visao-sobre-planejamento-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem/33087/>

Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 478-482.

Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 24(6), 212-229.

Henrique, J., & Januário, C. (2005). Educação física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade. *Motriz*, 11(1), 37-48.

Jacinto, J., Cavalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001a). *Programa de Educação Física Ensino Básico – 3º Ciclo*. Ministério da Educação. Consult. 7 Abr 2016, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf

Jacinto, J., Cavalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001b). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Consult. 7 Abr 2016, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf

Krouscas, Jr. (1999). *Middle school students' attitudes toward a physical education program*. Blacksburg, Virginia: Jr. Krouscas. Dissertation for the degree of Doctorate submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Lee, A. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3),262-277.

Lonsdale, C., Sabiston, C., Raedeke, T., Há, A., & Sum, R. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69–73.

Lopes, R., & Cunha, C. (2007). *A Educação Física no Ensino Secundário: estudo das representações e atitudes dos alunos*. Consult. 7 Abr 2016, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21287/1/Lopes,%20R,%20Cunha,%20AC%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20III%20Seminario.pdf>

Madanços, C. (2012). *As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física. Estudo sobre o género no 5º e 7º anos de escolaridade*. Braga: C. Madanços. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: Estudo de um caso*. Lisboa: A. Marques. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Martins, M.C. (2010). *A educação física como estratégia de combate ao insucesso escolar: A perspectiva dos professores de uma escola secundária do Concelho de Vila Real*. Vila Real: M. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Mendes, J. (2010). *Educação física vs restantes disciplinas curriculares dos 2º e 3º ciclos do ensino básico – Auto-percepção actual de alunos e professores*. Vila Real: J. Mendes. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Mohmoud, M. (2012). Preparatory school students' attitude towards physical education lessons and its relationship to sport achievement motivation in Al Fayoum governorate. *World Journal of Sport Sciences*, 6(4), 432-440.

Moreira, S. (2006). *As atividades lúdicas-desportivas nas práticas de lazer em crianças do 1ºciclo*. Braga: S. Moreira. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

Morouço, P., Marques, S., & Carvalho, M. (2008). A influência da educação física na edificação dos valores nos jovens actuais. *Revista Digital*, 12(118). Consult. 7 Abr 2016, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd118/a-influencia-da-educacao-fisica-na-edificacao-dos-valores.htm>

Nolasco, R. (2007). *As percepções pessoais, crenças e valores dos alunos na disciplina de educação física*. Rio de Janeiro: R. Nolasco. Dissertação de Pós-Graduação apresentada à Universidade Castelo Branco.

Oliveira, M. (2012). *As percepções dos alunos face à disciplina de educação física. Estudo com alunos de 5º e 7º anos de escolaridade*. Braga: M. Oliveira. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Oneto, A. (2013). *Atitudes dos alunos face à disciplina de educação física. Influência das variáveis ano de escolaridade, contexto de ensino e nível socioeconómico*. Braga: A. Oneto. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Osório, T. (2013). *Atitudes dos alunos face à disciplina de educação física. Influência das variáveis género, nível socioeconómico e nota da disciplina*. Braga: T. Osório. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Pereira, P., Carreiro da Costa, F. & Diniz, J. (2000). O Pensamento e Ação do aluno em Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas*, 12, 561-573.

Pereira, T. (2013). *O pensamento dos alunos face à disciplina de educação física, em função do género*. Braga: T. Pereira. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, D., & Cloes, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37(1), 31-41.

Piéron, M., Ledent, M., Delfosse, C. & Cloes, M. (2000). Mieux connaître les élèves: Les motivations. *Revue de l'Education Physique*, 40(1), 35-43.

Romão, P., & Pais, S. (2012). *Educação Física: Parte 1: Educação Física 7.º/8.º/9.º anos*. Porto: Porto Editora.

Santos, F. (2001). *Da importância dos conteúdos na atitude dos alunos face à aula de educação física*. Porto: F. Santos. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Shigunov, V. (1991). *A relação pedagógica em educação física: influência dos comportamentos da afetividade e instrução dos professores no grau de satisfação dos alunos*. Lisboa: V. Shigunov. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Silva, C.S. (2013). *A disciplina de educação física nas últimas décadas. Uma visão de professores com mais de 30 anos de serviço*. Vila Real: C. Silva.

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Silvares, J. (2012). *Atitudes dos alunos face à educação física*. Vila Real: J. Silvares. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Soares, A.M. (2012). *O contributo da disciplina de educação física para o desenvolvimento de uma escola de excelência: estudo de caso*. Vila Real: A. Soares. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Stelzer, J., Ernest, J., Fenster, M. & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of highschool students from four countries – Austria, Czechrepublic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171-178.

Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 406-420.

Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1994) Student attitudes towards physical education: a multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(1), 78-84.

Teixeira, A.R. (2014). *A importância da educação física na vida dos alunos*. Coimbra: A. Teixeira. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Teixeira, N. (2013). *Um estudo com alunos do 10º e 12º ano de escolaridade sobre as suas atitudes perante a disciplina de educação física*. Braga: N. Teixeira. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Ventura, T. (2014). *Percepção dos alunos face à disciplina de educação física. Estudo exploratório com alunos do 10º e 12º ano do ensino regular*. Braga: T. Ventura. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Welk, G. (1999). *Promoting physical activity in children: parental influences*. Consult. 19 Abr 2016, disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436480.pdf>.

World Health Organization (2000). Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action. Report of a WHO meeting in Esbjerg, Denmark, 25-27 May 1998. Consult. 19 Abr 2016, disponível em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67374/1/WHO_NMH_NPH_00.4.pdf

Zeng, Z., Hipscher, M., & Leung, R. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um balanço geral, a experiência que tive neste contexto educativo foi muito gratificante tanto a nível profissional como a nível pessoal. Por isto, considero que este foi um ano bastante positivo, tendo esta experiência dado um grande contributo para a minha vida profissional, tornando-a cada vez mais consciente e responsável. Mais uma vez, senti um enorme orgulho pelo trabalho que desenvolvi ao longo deste ano letivo. Foi um ano repleto de novas experiências, de enriquecimento e também de evolução. Foi um contexto escolar novo que tem tanto de imprevisível como de riqueza em oportunidades, onde se tem que enfrentar vários desafios. O conjunto de problemas que se põem a quem tem de desenvolver saberes, competências, hábitos e valores é bastante complexo, mas aliciante.

Sempre consciente de que é importante atuar na Escola de modo a combater o insucesso, abandono, indisciplina e desmotivação por parte dos alunos, tentei incutir nos meus alunos tais valores, sem descurar porém dos seus interesses, vivências e necessidades. Inicialmente, a minha grande preocupação prendeu-se com o facto de cativar os alunos, cada um com os seus gostos, com a sua personalidade e com vivências desportivas diversas, a realizarem as atividades propostas, mesmo estas não fazendo parte das suas modalidades desportivas favoritas, pois é necessário cumprir o que está estipulado nas planificações. Nunca é tarefa fácil, contudo, considero ter tido uma missão bem sucedida, uma vez que os alunos adquiriram mais um ano de experiências desportivas, o que fez com que ganhassem um maior gosto pela atividade física e pelo desporto.

Tentei ser aquilo que os meus alunos esperavam de mim, sendo ao mesmo tempo uma amiga, uma confidente e, acima de tudo um modelo no qual os alunos se possam inspirar de modo a poderem constatar que o trabalho compensa e que nada nesta vida se consegue sem ele. Neste enquadramento, ao professor exigem-se cumulativa e equilibradamente, qualidades éticas, intelectuais e afetivas. Os professores desempenham um papel muito importante não só dentro da escola e dentro da sala de aula, mas também na

sociedade, pois estes acompanham as transformações sociais, económicas e científicas que caracterizam as sociedades. Dar o exemplo, para mim, sempre foi um ponto extremamente importante.

Considero que alcancei os objetivos a que me propus, pois mantive com os meus alunos um relacionamento saudável, tentando contribuir para o seu enriquecimento não só como estudantes e detentores de conhecimentos científicos, mas enquanto cidadãos e detentores de princípios e competências necessárias à vivência de uma cidadania plena e responsável. A minha responsabilidade profissional visa sempre não só o sucesso e a qualidade das aprendizagens, assim como o desenvolvimento integral dos alunos.

No que diz respeito às turmas, julgo que o meu desempenho foi positivo e os alunos são as testemunhas mais válidas desse facto.

Na prática pedagógica foram utilizados métodos e estratégias diversificadas e adequadas aos alunos, promovendo ambientes de trabalho seguros, confortáveis, exigentes e estimulantes, tendo conseguido resultados compensadores contribuindo para o sucesso educativo dos mesmos. A necessidade de refletir, autoavaliar-me, pensar, rever e por vezes pedir ajuda/debater com os meus colegas as minhas teorias e crenças é uma constante que me faz evoluir, profissionalmente, todos os dias, e desta feita conseguir retirar o máximo dos meus alunos. Consciente, no entanto, de que não existem professores perfeitos e que não erram, procuro sempre ser uma professora que utilize os meus pontos fortes em prol dos alunos, procurando ao máximo colmatar as minhas lacunas.

O projeto de investigação teve um papel importante este ano letivo, tendo em consideração que ser professor não é apenas lecionar e ter um conhecimento teórico sobre as matérias, é necessário ainda procurar saber mais, procurar saber o que os alunos pensam e sentem. A questão sobre qual seria a perceção que os alunos têm sobre a disciplina que me apaixona desde sempre, tem surgido com frequência nos últimos anos da minha carreira. Foi então que emergiu esta oportunidade, durante este ano letivo. Dediquei-me a procurar

respostas, fazendo um grande investimento ao nível da investigação. As conclusões a que cheguei fizeram, e farão, com que eu tenha de planear as aulas ponderando não só o que vou fazer e como o vou organizar, mas também que estratégias vou usar para que a perceção dos alunos esteja cada vez mais próxima dos objetivos a que esta disciplina tão importante no currículo escolar dos alunos se propõe. Torna-se assim necessário refletir e elaborar estratégias para inverter a desvalorização crescente que esta disciplina tem vindo a assistir ultimamente.

Este relatório foi mais uma de muitas vivências profissionais que vou ter ao longo da minha carreira docente. Este ano fez com que eu adquirisse mais competências e novos conhecimentos que me tornarão uma professora mais completa e despertaram em mim a vontade de querer mais e de conhecer mais. A formação contínua de professores, para além de um direito profissional que assiste ao professor, deve ser encarada como uma condição para o progresso educativo.

6.BIBLIOGRAFIA

Arabaci, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Elementary Education Online*, 8(1), 2-8.

Assembleia da República. (1986). Lei n.º 46/1986 de 14 de Outubro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 237, 3067-3081.

Assembleia da República. (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 166, 5635-5636.

Azevedo, M.P. (2013). *O professor de educação física reflexivo*. Porto: M. Azevedo. Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Batista, P., Rêgo, L., & Azevedo, A. (2012). *Guia do professor: Em movimento 7/8/9: Ensino Básico 7.º/8.º/9.º anos de escolaridade*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA II, SA.

Betti, M., & Liz, M.T.F. (2003). Educação Física Escolar: A Perspectiva das Alunas do Ensino Fundamental. *Revista Motriz*, 9(3), 135-142.

Borges, M.P. (2007). *Professores: Imagens e auto-imagens*. Lisboa: M. Borges. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Brandão, D. (2002). *Expectativas e importância atribuída à disciplina de educação física - Estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de V.N. de Gaia*. Porto: D. Brandão. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.

Brandolin, F. (2010). *A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio*. Rio de Janeiro: F. Brandolin. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Brustad, R. (1996). Attraction to physical activity in urban school children: parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 316-323.

Câmara Municipal de Angra do Heroísmo (2015). *Carta Educativa de Angra do Heroísmo*. Consult. 26 Mar 2016, disponível em http://www.cmah.pt/fotos/textos_temas/01458747949.pdf

Carmo, N., Gringer, C., Neto, J., França, J., Victorino, R., & Pereira, C. (2013). A importância da educação física escolar sobre aspectos de saúde: sedentarismo. *Revista Educare CEUNSP*, 1(1), 21-29.

Carneiro, M.P. (2008). Desenvolvimento da memória na Criança: O que muda com a idade? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 51-59.

Carta Europeia do Desporto (1992). Consult. 22 Abr 2016, disponível em <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc120.pdf>

Castuera, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamiento de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física en secundaria*. Cáceres: R. Castuera. Tese de Doutoramento apresentada à Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.

Claro, J.A. (2013). *As experiências dos alunos na disciplina de educação física. Um estudo multicaso*. Lisboa: J. Claro. Seminário/Relatório apresentado à Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Coelho, J.D. (2000). Student perceptions of physical education in a mandatory college program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 222-245.

Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade*. Coimbra: M. Cortesão. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Costa, J.D. (2012a). *Jogo limpo: Dossier do professor: Educação Física 7.º/8.º/9.º anos*. Porto: Porto Editora.

Costa, J.D. (2012b). *Jogo limpo: 1ª parte: Educação Física 7.º/8.º/9.º anos*. Porto: Porto Editora.

Costa, M., & Costa, A. (2013). *Educação Física 10/11/12: Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos*. Porto: Areal Editores.

Delfosse, C., Cloes, M., Ledent, D., & Piéron, M. (1994). Attitude vis-a-vis de l'école chez des enfants participant ou non à un programme scolaire d'activités physiques quotidiennes. *Revue de l'Education Physique*, 34(2/3), 77-88.

Delfosse, C., Ledent, M., Carreiro da Costa, F., Telama, R., Almond, L., Cloes, M., & Piéron, M. (1997). Les attitudes de jeunes européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105.

Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.

DRD – Direção Regional do Desporto (2015a). *Corta-mato escolar*. Consult. 11 Abr 2016, disponível em <http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/entidades/srec-drd/textoTabela/Corta+Mato+Escolar.htm>

DRD – Direção Regional do Desporto (2015b). *Megasprinter*. Consult. 11 Abr 2016, disponível em <http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/entidades/srec-drd/textoTabela/Mega+Sprinter+Mega+Salto.htm>

Dismore, H., Bailey, R., & Izaki, T. (2006). Japanese and English school students' views of physical education: A comparative study. *International Journal of Sport and Health Science*, 4, 74-85.

Dyson, B.P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 394-407.

Fernandes, P. (2012). *Estilos de vida, atitude face à disciplina de educação física, percepção de competência, clima motivacional e orientação de objectivos em alunos do 3º ciclo e secundário*. Lisboa: P. Fernandes. Seminário/Relatório de Estágio apresentado à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Ferreira, F. (2011). *Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade*. Rio Maior: F. Ferreira. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Instituto Politécnico de Santarém.

Ferreira, M.S. (2001). Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(2), 41-54.

Flores, D. (2010). *Educação física escolar: Uma visão sobre o planeamento no processo de ensino aprendizagem*. Consult. 19 Abr 2016, disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/educacao-fisica-escolar-uma-visao-sobre-planejamento-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem/33087/>

Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 478-482.

Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 24(6), 212-229.

Henrique, J., & Januário, C. (2005). Educação física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade. *Motriz*, 11(1), 37-48.

Jacinto, J., Cavalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001a). *Programa de Educação Física Ensino Básico – 3º Ciclo*. Ministério da Educação. Consult. 7 Abr 2016, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf

Jacinto, J., Cavalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001b). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos*.

Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Consult. 7 Abr 2016, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf

Krouscas, Jr. (1999). *Middle school students' attitudes toward a physical education program*. Blacksburg, Virginia: Jr. Krouscas. Dissertation for the degree of Doctorate submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Lee, A. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3), 262-277.

Lonsdale, C., Sabiston, C., Raedeke, T., Há, A., & Sum, R. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69–73.

Lopes, R., & Cunha, C. (2007). *A Educação Física no Ensino Secundário: estudo das representações e atitudes dos alunos*. Consult. 7 Abr 2016, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21287/1/Lopes,%20R,%20Cunha,%20AC%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20III%20Seminario.pdf>

Luft, L.F. (2013). *Perdas & ganhos*. Rio de Janeiro: Record.

Madanços, C. (2012). *As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física. Estudo sobre o género no 5º e 7º anos de escolaridade*. Braga: C. Madanços. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: Estudo de um caso*. Lisboa: A. Marques. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Martins, M.C. (2010). *A educação física como estratégia de combate ao insucesso escolar: A perspectiva dos professores de uma escola secundária do Concelho de Vila Real*. Vila Real: M. Martins. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Mendes, J. (2010). *Educação física vs restantes disciplinas curriculares dos 2º e 3º ciclos do ensino básico – Auto-percepção actual de alunos e professores*. Vila Real: J. Mendes. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 38, 1320-1328.

Mohmoud, M. (2012). Preparatory school students' attitude towards physical education lessons and its relationship to sport achievement motivation in Al Fayoum governorate. *World Journal of Sport Sciences*, 6(4), 432-440.

Moreira, S. (2006). *As atividades lúdicas-desportivas nas práticas de lazer em crianças do 1ºciclo*. Braga: S. Moreira. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.

Morouço, P., Marques, S., & Carvalho, M. (2008). A influência da educação física na edificação dos valores nos jovens actuais. *Revista Digital*, 12(118). Consult. 7 Abr 2016, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd118/a-influencia-da-educacao-fisica-na-edificacao-dos-valores.htm>

Nolasco, R. (2007). *As percepções pessoais, crenças e valores dos alunos na disciplina de educação física*. Rio de Janeiro: R. Nolasco. Dissertação de Pós-Graduação apresentada à Universidade Castelo Branco.

Oliveira, M. (2012). *As percepções dos alunos face à disciplina de educação física. Estudo com alunos de 5º e 7º anos de escolaridade*. Braga: M. Oliveira. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Oneto, A. (2013). *Atitudes dos alunos face à disciplina de educação física. Influência das variáveis ano de escolaridade, contexto de ensino e nível*

socioeconómico. Braga: A. Oneto. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Osório, T. (2013). *Atitudes dos alunos face à disciplina de educação física. Influência das variáveis género, nível socioeconómico e nota da disciplina*. Braga: T. Osório. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Pereira, P., Carreiro da Costa, F. & Diniz, J. (2000). O Pensamento e Ação do aluno em Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas*, 12, 561-573.

Pereira, T. (2013). *O pensamento dos alunos face à disciplina de educação física, em função do género*. Braga: T. Pereira. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, D., & Cloes, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37(1), 31-41.

Piéron, M., Ledent, M., Delfosse, C. & Cloes, M. (2000). Mieux connaître les élèves: Les motivations. *Revue de l'Education Physique*, 40(1), 35-43.

Presidência do Governo. (2015). Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015 de 14 de setembro. *Jornal Oficial – Presidência do Governo dos Açores*, 1.ª Série, n.º 126.

Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (PEEBSTB) – 2015/2018 (documento não publicado).

Região Autónoma dos Açores. Assembleia Legislativa. (2012). Decreto Legislativo Regional n.º 22/2012/A de 30 de maio. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 105, 2836-2845.

Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (RIEBSTB) – 2015/2018 (documento não publicado).

Romão, P., & Pais, S. (2012). *Educação Física: Parte 1: Educação Física 7.º/8.º/9.º anos*. Porto: Porto Editora.

Santos, F. (2001). *Da importância dos conteúdos na atitude dos alunos face à aula de educação física*. Porto: F. Santos. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura. (2013). Portaria n.º 60/2013 de 1 de agosto. *Jornal Oficial – Presidência do Governo dos Açores*, 1.ª Série, n.º 88.

Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura. (2014). Despacho Normativo n.º 12/2014 de 5 de maio. *Jornal Oficial – Presidência do Governo dos Açores*, 1.ª Série, n.º 54.

Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2004). Portaria n.º 14/2004 de 19 de Fevereiro. *Jornal Oficial – Presidência do Governo dos Açores*, 1.ª Série, n.º 8.

Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2014). Portaria n.º 75/2014 de 18 de Novembro. *Jornal Oficial – Presidência do Governo dos Açores*, 1.ª Série, n.º 127.

Shigunov, V. (1991). *A relação pedagógica em educação física: influência dos comportamentos da afectividade e instrução dos professores no grau de satisfação dos alunos*. Lisboa: V. Shigunov. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Silva, C.S. (2013). *A disciplina de Educação Física nas últimas décadas: Uma visão de professores com mais de 30 anos de serviço*. Vila Real: C. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Silvares, J. (2012). *Atitudes dos alunos face à educação física*. Vila Real: J. Silvares. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Simões, M.A. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Lisboa: M. Simões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.

Soares, A.M. (2012). *O contributo da disciplina de educação física para o desenvolvimento de uma escola de excelência: estudo de caso*. Vila Real: A. Soares. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sobral, F. (1983). *Introdução à Educação Física*. (3ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.

Stelzer, J., Ernest, J., Fenster, M. & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of highschool students from four countries – Austria, Czechrepublic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171-178.

Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 406-420.

Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1994) Student attitudes towards physical education: a multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(1), 78-84.

Tavares, J.L. (2015). *A corrida por um sonho do tamanho do mundo: Ser professor de Educação Física*. Porto: J. Tavares. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Teixeira, A.R. (2014). *A importância da educação física na vida dos alunos*. Coimbra: A. Teixeira. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Teixeira, N. (2013). *Um estudo com alunos do 10º e 12º ano de escolaridade sobre as suas atitudes perante a disciplina de educação física*. Braga: N. Teixeira. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (1978). *Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco*. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris. Consult. 15 Abr 2016, disponível em <http://www.spef.pt/image-gallery/4414013663548-Colgios-Educao-Docs-de-Referncia-Carta-Internacional-da-EF-e-Desporto-UNESCO.pdf>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2015). *Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Desporto*. Conferência Geral UNESCO. Paris. Consult. 15 Abr 2016, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409POR.pdf>

Ventura, T. (2014). *Perceção dos alunos face à disciplina de educação física. Estudo exploratório com alunos do 10º e 12º ano do ensino regular*. Braga: T. Ventura. Relatório de Estágio apresentado à Universidade do Minho.

Welk, G. (1999). *Promoting physical activity in children: parental influences*. Consult. 19 Abr 2016, disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436480.pdf>.

World Health Organization (2000). Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action. Report of a WHO meeting in Esbjerg, Denmark, 25-27 May 1998. Consult. 19 Abr 2016, disponível em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67374/1/WHO_NMH_NPH_00.4.pdf

Zeng, Z., Hipscher, M., & Leung, R. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537.

7.ANEXOS

Anexo 1

Este questionário destina-se a um estudo sobre a perceção e atitude face à disciplina de Educação Física dos jovens portugueses.

Pedimos-te que respondas a estas questões. Haverá confidencialidade em relação às tuas respostas. Nenhuma resposta é boa ou má, o que interessa é que respondas com sinceridade.

PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DADOS PESSOAIS

Sexo: Masculino___Feminino___ Ano de Escolaridade:___ Idade:___ Escola: _____

Marca **apenas uma resposta** com um **X** no espaço abaixo ou à frente das respostas possíveis.

1. O que sentes em relação à disciplina de Educação Física?

Gosto muito	Gosto	Gosto mais ou menos	Gosto pouco	Não gosto

2. Escolherias a disciplina de Educação Física se esta fosse de carácter opcional?

Sim	Não

3. Eu acho que o número de aulas de Educação Física por semana é:

Pouco	Suficiente	Demais

4. Na minha escola, os espaços das aulas de Educação Física (pátio, campo coberto, campo de Futebol, balneários, etc.) são:

Muito Bons	Bons	Satisfatórios	Maus	Muito Maus

5. Na minha escola, os materiais das aulas de Educação Física (bolas, colchões, plintos, cordas, etc.) são:

Muito Bons	Bons	Satisfatórios	Maus	Muito Maus

6. Para mim, as aulas de Educação Física devem servir para:

6.1. Melhorar a minha saúde.	
6.2. Jogar melhor vários desportos.	
6.3. Aprender coisas novas.	
6.4. Os alunos se distraírem, divertirem, recrearem.	
6.5. Descansar das aulas teóricas.	
6.6. Melhorar a minha condição física.	
6.7. Participar em atividades desportivas com colegas do sexo oposto.	
6.8. Não tenho opinião.	
6.9. Não tenho opinião porque acho que as aulas de Educação Física não deviam ser obrigatórias.	

6.10. Nenhuma das anteriores. Qual? _____	
---	--

7. Para que serve o que aprendes nas aulas de Educação Física?

7.1. Conhecer e aplicar as regras dos desportos praticados nas aulas.	
7.2. Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo.	
7.3. Saber utilizar as técnicas adequadas nas diferentes atividades físicas.	
7.4. Ser capaz de desempenhar diferentes papéis (árbitro, capitão de equipa, suplente, etc.).	
7.5. Entender melhor as notícias desportivas dos jornais e televisão.	
7.6. Aprender a gostar das atividades físicas, e continuar a praticar depois de sair da escola.	
7.7. Não aprendo nada...não me serve para nada.	
7.8. Nenhuma das anteriores. Qual? _____	

Numera **apenas três respostas**. Numera de 1 a 3 as respostas mais importantes, sendo o número **1** para a **mais** importante, o **2** para a **segunda** mais importante e o **3** para a **terceira** mais importante.

8. O que achas mais importante nas aulas de Educação Física?

8.1. Melhorar a minha condição física.	
8.2. Participar em competições.	
8.3. Vir a ser um campeão algum dia.	
8.4. Conviver com os colegas e fazer novas amizades.	
8.5. Melhorar a minha aparência corporal.	
8.6. Beneficiar a minha saúde.	
8.7. Fazer alguma coisa de que gosto.	
8.8. Passar bem o tempo.	
8.9. Atingir um nível desportivo mais elevado.	
8.10. Outro objetivo. Qual? _____	

Coloca um **X** nas **duas** afirmações que consideras **mais importantes** e um **O** nas **duas** afirmações **menos importantes**.

9. São ensinadas em Educação Física, algumas técnicas e atividades. Quais são para ti, as de maior e menor importância?

9.1. Exercícios para melhorar a condição física (jogging, exercícios, aeróbica, etc.).	
9.2. Jogos (jogos de cooperação ou recreativos).	
9.3. Desportos coletivos (Basquetebol, Voleibol, Futebol, etc.).	
9.4. Desportos individuais (corridas, saltos e lançamentos, Badminton, etc.).	
9.5. Ginástica e saltos acrobáticos.	
9.6. Ritmo e Dança (popular, moderna, contemporânea, etc.).	
9.7. Natação.	
9.8. Atividades no exterior (caminhadas, campismo, ciclismo, corridas de orientação, etc.).	
9.9. Desportos Radicais (montanhismo/alpinismo, rafting, esqui, escalada, skate, etc.).	
9.10. Outras. Quais? _____	

Assinala com um **X** o algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao teu caso, sendo: 1=concordo totalmente, 2=concordo, 3=concordo parcialmente, 4=não concordo, 5=discordo totalmente.

10. Aquilo que me agrada nas aulas de Educação Física é facto de:

10.1. Serem aulas mistas.	1	2	3	4	5
10.2. Terem atividades diversificadas.	1	2	3	4	5
10.3. Proporcionarem-me momentos de pausa.	1	2	3	4	5
10.4. Serem aulas divertidas.	1	2	3	4	5
10.5. Eu gostar do professor.	1	2	3	4	5
10.6. Eu ter êxito nas atividades.	1	2	3	4	5
10.7. Eu ter aulas bem organizadas.	1	2	3	4	5
10.8. O processo de avaliação ser justo.	1	2	3	4	5

11. Aquilo que me desagrada nas aulas de Educação Física é facto de:

11.1. O processo de avaliação ser injusto.	1	2	3	4	5
11.2. Não me sentir motivado.	1	2	3	4	5
11.3. Eu não ter habilidade para o desporto.	1	2	3	4	5
11.4. Eu não gostar do professor.	1	2	3	4	5
11.5. Eu não gostar de me equipar.	1	2	3	4	5
11.6. Eu ser obrigado a tomar banho.	1	2	3	4	5
11.7. O tempo das aulas ser muito escasso.	1	2	3	4	5
11.8. As aulas serem desorganizadas.	1	2	3	4	5

Assinala com um **X** o algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao teu caso, sendo: 1=muito menos importante, 2=menos importante, 3=com o mesmo grau de importância, 4=mais importante, 5=muito mais importante.

12. Qual a importância da Educação Física relativamente às seguintes disciplinas?

12.1. Matemática	1	2	3	4	5
12.2. Ciências	1	2	3	4	5
12.3. Português	1	2	3	4	5
12.4. História	1	2	3	4	5
12.5. Língua Estrangeira	1	2	3	4	5
12.6. Educação Visual	1	2	3	4	5
12.7. Componente Técnica/ Área Vocacional	1	2	3	4	5
12.8. Outra. Qual? _____	1	2	3	4	5

Assinala com um **X** o algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao teu caso, sendo: 1=muito menor, 2=menor, 3=igual, 4=maior, 5=muito maior.

13. Qual o teu grau de preferência da Educação Física relativamente às outras disciplinas?

13.1. Matemática	1	2	3	4	5
13.2. Ciências	1	2	3	4	5
13.3. Português	1	2	3	4	5
13.4. História	1	2	3	4	5
13.5. Língua Estrangeira	1	2	3	4	5
13.6. Educação Visual	1	2	3	4	5
13.7. Componente Técnica/ Área Vocacional	1	2	3	4	5
13.8. Outra. Qual? _____	1	2	3	4	5

14. No final do ano passado a minha nota na disciplina de Educação Física foi: _____

Anexo 2

Exmo. Presidente do Conselho Executivo

Sou licenciada em Educação Física e Desporto, pela Universidade de Trás-os-Montes de Alto Douro, e estou a frequentar o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Durante este ano letivo desenvolverei a minha dissertação de mestrado que será orientada pela Professora Doutora Lurdes Ávila Carvalho.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal analisar a perceção dos alunos, face à disciplina de Educação Física, nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É meu propósito desenvolver este estudo na escola da qual V. Exa. é Presidente do Conselho Executivo.

Venho então, por este meio, solicitar a sua autorização para aplicação de questionários a fim de proceder à minha investigação na sua instituição, garantindo a confidencialidade dos alunos participantes, quer na tese, quer em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Mestranda

(Paula Coelho)

Anexo 3

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou professora de Educação Física e estou a frequentar o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. No âmbito da tese de mestrado, realizarei uma investigação que tem por objetivo analisar a perceção dos alunos face à disciplina de Educação Física, nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola (Nome da escola), tendo já sido autorizada pelo respetivo Conselho Executivo. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder ao preenchimento de um questionário para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo.

Para o efeito, solicito a sua autorização para o preenchimento do referido questionário pelo seu educando. Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

(Professora Paula Coelho)

✂-----✂

Autorização

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno, _____, autorizo que o(a) meu/minha educando(a) preencha o questionário, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ____/____/2016

(Assinatura do Encarregado de Educação)